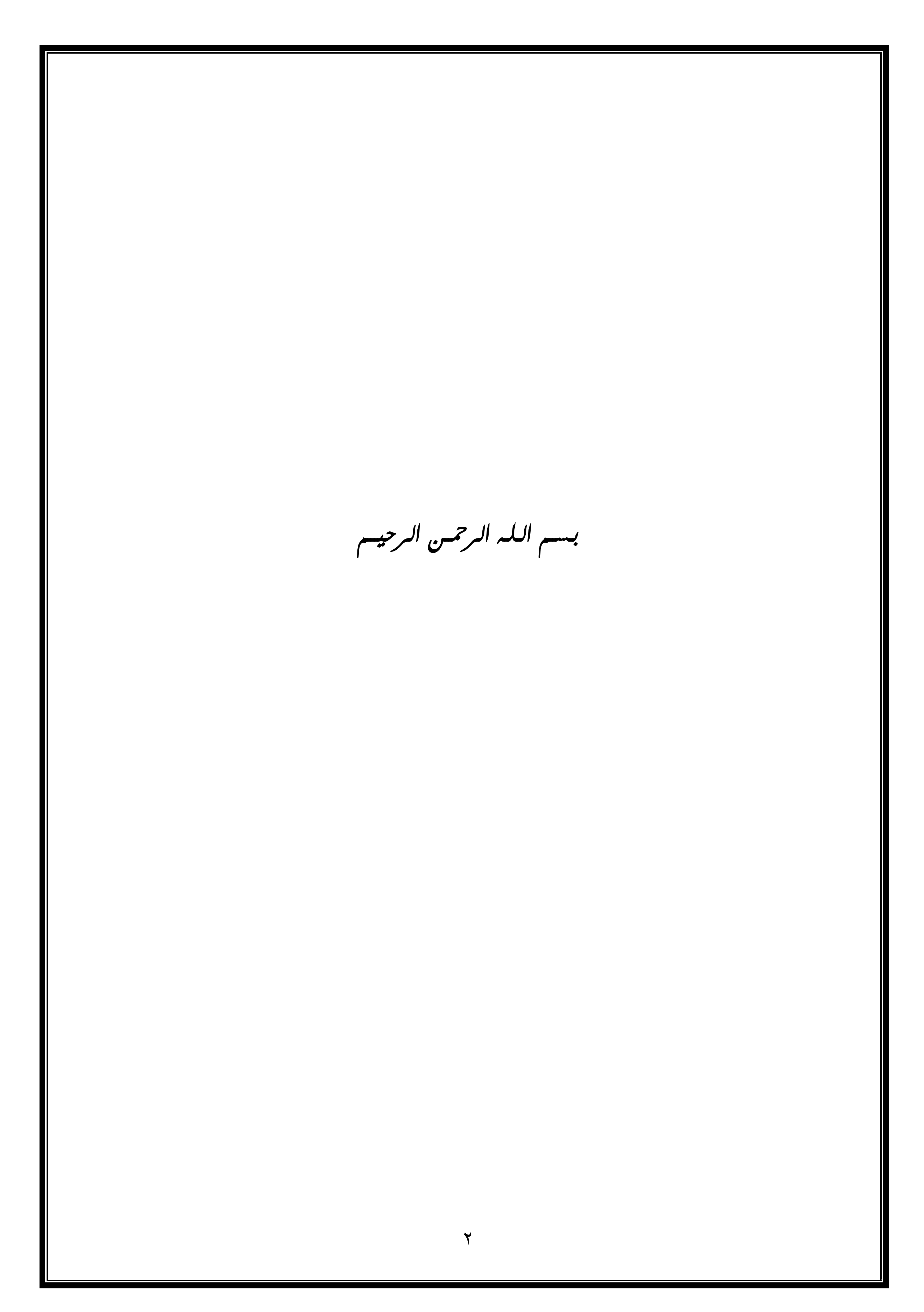
اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية

تـأليف
م . مـهدي علوش
جامعة أوهايو – كولمبوس

ترجمة
د . أحمد مصطفى أبو الخير
د . أحمد فريد عبد الشافي
جامعة المنصورة

١٤٢٥ هـ
٢٠٠٥ م

www.geocities.com/abu_elkher
Abu_elkher@yahoo.com



بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـداء

إلى مؤسسة الفكر العربي ، إحدى الآليات الفنية للعمل العربي ، والتي تجمع بين قوة المال وحكمة الثقافة ، إلى هذه المؤسسة المستنيرة نهدي هذا العمل المتواضع طامحين إلى دور لهذه المؤسسة في دعم اللغة العربية خارج الوطن العربي .

المترجمـان

الفهرس

تقدمة المترجمَيْن

بقلم الدكتور أحمد مصطفى أبو الخير

دخلت على زميلي أستاذ البلاغة العربية في مطعم الجامعة قائلا له بعربية تتحرى الدقة ، وخاصة في نطق الأصوات فصيحة : " كيف حالك ، هل أنت بخير " ويرد الرجل متعجبا : " لماذا تتكلم إليَّ هكذا وكأنك مستشرق !! " هكذا تصور هذى الجملة وجهة نظر عربية من أن الفصحى عندما تنطق بكامل دقتها سيما أصواتها ، فإن تيك هي سمة مستشرق ، وليس سمة متحدث عربي .

ولن ندخل في دائرة نقاش حول صحة وجهة نظري الزميل أو انطباعه ، بل من تلك الحكاية ندلف إلى موضوع هذى الدراسة الممتعة الشيقة التي ترجمناها حول :

اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية [١]

لقد اكتشف متعلمو العربية أن فصحى المثقفين العرب لا تخلو من تأثير العامية التي ينتمون إليها ومن ثم فإن المستشرق عندما يتكلم بالفصحى أمام العرب فإنهم يحسون بغرابة هذه الفصحى عليهم ، كما أن هذا المستشرق عندما يُفجأ بعناصر عامية مقحمة على الفصحى التي يسمعها ربما لا يكتمل فهمه لما سمع .

ومن ثم كانت هذه الدراسة الشيقة الممتعة بالغة الأهمية ، إنها تبحث عن هذه العناصر العامية التي يدخلها المثقفون على فصحاهم لإدراج أهم تلك العناصر في مناهج تعليم العربية في الولايات المتحدة.

لقد قامت إحدى شركات الاتصال الأمريكية بالإعلان عن حاجتها إلى مترجمين عرب مشترطة لمن يرشح لهذه الوظيفة إجادة الحديث بالفصحى حتى يحاول المقابَل الكلام بالفصحى ما وسعه .

١ـ تقع جنوب كندا ، وشمال المكسيك في الجزء الأكبر من قارة أمريكا الشمالية ، مساحتها بولاياتها الخمسين أقل من ١٠ ملايين ك م ، وهى البلد الثالث في العالم من حيث المساحة بعد روسيا = ١٧ مليون كم تقريبا ، وكندا = ٩,٩٧٠ مليون ك م عدد السكان في حدود الثلاثمائة مليون ، أو أقل قليلا من سكان الوطن العربي ، ويتوقع أن يكون سكان الولايات المتحدة ٢٠١٠ = ٣٣٥ مليون نسمة ، في حين يتوقع أن يكون العرب في ذات العام = ٤٠٠ مليون تقريبا .

سجلت هذه المقابلات التي استغرقت الواحدة منها نصف ساعة المتقدمون كانوا ستة وعشرين ، ست إناث ، و اثنان وعشرون من الذُّكْران وهم جميعا من المثقفين العرب المهاجرين إلى أمريكا يمثلون اللهجات العربية الرئيسة من عراق العرب إلى المغرب الأقصى .

صاحب هذه الدراسة هو الدكتور م. مهدي علوش من جامعة أوهايو الأمريكية ، والذي نشر مقالته هذى في:-

Indian Journal of Applied Linguistics

والتي خصصت أحد أعدادها عام ١٩٩٤ لعنوان :-

Arabic outside the Arab world

وقد قمنا قبلا بترجمة مقدمة العدد التي كتبها محرره المستشرق كيس فيرستيخ ، مع بحث المستشرق – الهولندي أيضا – يوهان مولمان ، ثم اللغة العربية في : (إيران – فلسطين – مالطة) من نفس العدد المذكور .

وها نحن أولاء نقدم ترجمة هذا البحث الخامس عن العربية في أمريكا ونأمل لها التوفيق والنجاح ، كما كان للترجمات السابقات ، ونقتبس الآن بعض نتائج هذى الدراسة المترجمة تاركين تفصيل هاتيك النتائج إلى وقت قراءة ترجمتنا ، فمما يمكن اقتباسه :

- لا يوجد دواء واحد لكل أدواء التعليم و التعلم ، سيما في تعليم العربية
- عدم نقاء الفصحى – في رأي صاحب الدراسة – وتنوع الاستخدام العربي للغته ما بين فصيح وآخر عامي .
- تأتي اللغة العربية في المرتبة الرابعة من حيث صعوبة تعلمها لدى الطلاب الأمريكيين .
- تطبل بعض البحوث المتسرعة بأن الحركة الإعرابية لم يعد لها وجود بل إن فهم الجملة يمكن أن يتم بدون الإعراب ، ولكن الدراسة على العكس مما سبق تثبت أن الحركة الإعرابية باقية بشكل معقول في كلام مفحوصى الدراسة ، برغم أنهم يعيشون بعيدا عن الوطن العربي

وقد احتاجت الترجمة إلى بعض توضيحات جاءت في الهامش ، وكلها للمترجمَينْ ، أما هوامش المؤلف فقد وضعناها بين قوسين مربعين هكذا[ ] كما استعملنا الحروف العربية في هذه الأقواس المربعة بدل الأرقام ، هاتيك الحروف التي بدأنا بالألف ، وانتهت بالكاف .

ثم أتبعنا هوامش المؤلف بمراجعه التي وضعناها مصورة كما جاء في ذيل الدراسة ، ثم أنهينا هذا كله بالفهارس ، فهرس الأشكال ، ثم الجداول وأخيرا الفهرس العام .

ولله الأمر من قبل ومن بعد

د . أحمد مصطفى أبو الخير

جامعة المنصورة

ملخص الدراسة

هذه المقالة تتعرض لموضوع تعليم العربية كلغة أجنبية في الولايات المتحدة من جانبين مترابطين متكاملين ، أولهما نظري والثاني تطبيقي ، فإن التصور والفهم الأصح للغة المثقف العربي سوف يقود في النهاية إلى إجراء تغييرات مناسبة في مناهج تعليم العربية ، وهو ما يعكس بشكل أكثر ملاءمة السلوك اللغوي للمثقف العربي في مواقف محددة .

وصفت المقالة أولا سياق الاستخدام العربي في مواقف أكاديمية – جدية – ثم تناولت بالتحليل المادة اللغوية المستقاة من المحادثات الهاتفية مع مثقفين عرب ، بهدف الكشف عن العناصر العامية الدارجة ومدى شيوعها في الحوارات التي تستخدم فيها الفصحى ، وإن نتائج هذا البحث لتوكد مرة أخرى التنوع الواضح في كلام المثقف العربي ، ذاك التنوع الناتج عن التفاعل بين العديد من المتغيرات الاجتماعية الثقافية ، والاجتماعات اللغوية ، فإن أحد أهم السمات المميزة لكلام المثقفين العرب في المواقف الرسمية – الجدية – هو التنوع مابين الدارج [١] والفصيح .

ومن هنا فإن أية تعديلات في مناهج تعليم العربية يجب أن يُراعى فيها هذا التنوع ؛ لإشعار متعلمي العربية من غير العرب بهذه السمة المميزة للمسلك اللغوي لدى المثقفين العرب ،مما يستوجب التحذير من توهم نقاء الفصحى العربية على لسان المثقف ، ولفت النظر إلى أهداف التنوع السابق ووظيفته .

انتهى الملخص ، ويبدأ البحث نفسه بما يلي :

---

١ - بمعنى إقحام عناصر عامية دارجة .

أولا – نظرة عامة :

مر تعليم اللغات الأجنبية خلال العقود القليلة الماضية بعدة مراحل واتبع مداخل وطرائق مختلفة ، بعض هذى الطرائق كانت تقليدية إلى حد بعيد وبعضها الآخر كان ينتظر منها الكثير ، إلا أن المحصلة كانت متواضعة جدا .

ويبدو الآن أن مجال تعليم اللغات الأجنبية أضحى من النضج بحيث يطمئن إلى أنه لا يوجد دواء واحد لكل الأدواء التي تحيط بعمليات التعلم والتعليم، وليست العربية كلغة أجنبية بدعا في هذا ، خاصة في مجال التربية فلقد تم الكشف عن بعض المشكلات الحقيقية ، مثل جدلية (الفصيح والعامي) التي جاءت كنتيجة غير مباشرة للاتفاق العام في مجال تنمية مهارات الكلام (انظر : علو ش١٩٩١م) .

وقد أدى هذا إلى تعديل أهداف عديد من برامج تعليم العربية بما يتيح تنمية المهارات الشفوية ، معظم هذه البرامج استخدم الفصحى المعاصرة في تلك المهارة بنفس الطريقة المستخدمة في مهارة القراءة والكتابة ، وبرغم أن هذه الطريقة تنمي مهارتي الكلام إلا أنها تخفق في تفهم الحقائق الاجتماعية اللغوية التي توجد في ثقافة اللغة الهدف ، حيث يكون التنوع في الاستخدام اللغوي هو القاعدة ، وليس الاستثناء .

ولحسن الحظ فإن العديد من معلمي العربية قد أدركوا عدم كفاية المدخل الواحد أو الطريقة الواحدة في تعليم اللغة ، فإن أحد البرامج – على الأقل – تفاعل مع هذه الحقيقة ، فأدخل تغيرات جذرية في المنهج وأهداف البرامج ، شملت تعليم العامية في البداية ، ثم تأتي الفصحى إلي جانبها بالتدريج ، تماما كما هو حال التدريب الطبيعي لاكتساب العربية في الوطن العربي (يونس ١٩٩٠ م) .

إلا أن برامج أخرى في تعليم الفصحى قد أشركت معها شيئا من العامية (البطل ١٩٩٢ م) في حين قدمت برامج أخرى الفصحى والعامية كلتيهما ولكن بشكل منفصل

، وفي مقالة المؤلف ١٩٩١ م عرض لمدخل متكامل أدخلت عناصر عامية إلى مقرر معتمد على الفصحى بشكل رئيس .

ومن نافلة القول أن كل ما سبق من مداخل ، سواء المقتصرة على أحد المستويين العامي أو الفصيح فقط ، أو المعتمدة بشكل رئيس على العامية أو العكس ، أو المزاوجة بين الفصيح والعامي ، كل هذا لا يفيد في تقديم صورة حية للواقع اللغوي الحالي الذي يستهدفه البحث ، فما نحتاج إليه هو مدخل يراعى الجانب الاجتماعي اللغوي ، كما يعكسه المسلك اللغوي للمثقف العربي إضافة إلى الحاجات والأهداف الأكاديمية التي تؤكد على إتقان القراءة بالفصحى .

إن هدف هذه المقالة ليس تقديم حل شامل ، ولكن محاولة حصر مشكلة الملائمة الاجتماعية اللغوية في أجزاء تسهل معالجتها في حدود التعليم داخل الصف الدراسي ، على أية حال فإنه ينبغي قبل السير في تحقيق هدف البحث استعراض الموقف اللغوي بإيجاز ، وكذا مناقشة تصور مفهوم الصحة اللغوية:

١- الثنائية العربية : يتسم الموقف اللغوي في العالم العربي بوجود مستويين مختلفين من نفس اللغة، موجودان جنبا إلى جنب ، في شتى الأقطار العربية ، ولكل من المستويين وظائفه الخاصة من الناحية الاجتماعية الثقافية ، والاجتماعية اللغوية (لمزيد من التفصيل انظر: (فيرجسون[١] ١٩٥٩ م) فالمستوى الأرقى يستخدم في المواقف الجدية ، كما في وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة والتعليم والأدب والمحاكم والخطابة الدينية ... الخ .

ويعرف هذا المستوى لدى العرب بالفصحى ، ويطلق العرب على الجزء المعاصر منها (العربية المعاصرة) وهى بشكل أو بآخر موحدة على مستوى العالم العربي ، أما المستوى العامي فيُظهر عددا كبيرا من اللهجات المحلية والتي تعرف إجمالا بالعامية ، والتي تستخدم في المعاملات اليومية .

١- لمزيد من التفصيل عن نظرية فيرجسون ،انظر – فيرستيخ : اللغة العربية ، تاريخها ومستوياتها وتأثيراتها ، ترجمة محمد الشرقاوي ، القاهرة ٢٠٠٣ ، ص ٢١٦ .

وكـلا المسـتويين – الفصـيح والعـامي- لا ينبغـي النظـر إليهمـا علـى " أنـهمـا منفصلان تماما ، ولا متجانسان " (الحسن ١٩٧٨ : ٣٢) ولكنهما يمثلان طرفي خط العربيـة المستقيم ، بمعنـى أنـه فـي مواقـف عديـدة تجـد الكـلام العربـي خليطـا مـن كـلا المستويين،

ويحدد نسبة أيهما المتغيرات الاجتماعية الثقافية والسياقية كما هو موضح بالشكل التالي :

المتغيرات الاجتماعية الثقافية والسياقية

خـــــط الــعـــــربيـــة الــمستـــقيـــم

الفصحى ← → العامية

الشكل الأول : خط العربية .

فبإمكان المثقف العربي أن يطوع كلامه وفق سياق الموقف اللغوي مستخدما أمثلة من كلا المستويين بشكل صحيح ، هذه المهارة الخاصة في ملاءمة الكلام لسياقه تعد أحد مكونات ملكة الحديث بالعربية .

هذه الثنائية موجودة بدرجات متفاوتة في معظم الجماعات اللغوية على مستوى العالم ، ولها أدبيات مسجلة مهمة ، وبرغم هذا فإن في العربية هوة واسعة وسحيقة بين طرفي الثنائية ، إذ الفارق بين المستويين يعد أبرز ما يميز العربية عن اللغات الأخرى ، حيث بقيت الثنائية لقرون ، تشعبت خلالها العامية بحرية لعوامل عدة منها تأثير اللغات الأخرى التي اتصل بها العرب[١].

وفي الجانب الآخر بقيت الفصحى راسخة - دون تغيير تقريبا - لأسباب دينية في المقام الأول؛ لأن القرآن الكريم نزل بالفصحى الذي يعد معينا فياضا – لا ينضب – من التراث الديني والأدبي والفكري .

٢- مفهوم جديد للصحة اللغوية : عند مناقشة تدريس لغة الاتصال أو التدريس من أجل إتقان اللغة نفسها لا يمكن الإغضاء عن قضية الصحة اللغوية ، فاللغة

١- السبب – في رأينا – يعود إلى اتساع المساحة الزمانية والمكانية للعربية ؛ إذ هي من أقدم اللغات إن لم تك الأقدم على الإطلاق ، كما أنها تشغل مساحة هي الأوسع من بين اللغات قاطبة ، فمساحة الوطن العربي الآن قريب أربعة عشر مليون ك م ، هذه المساحة التي بقيت للعربية بعد أن تراجعت في فارس والأندلس ... الخ اى أنها كانت في السابق أوسع من هذا .

الصحيحة تعرف بأنها اللغة التي ينتجها أهل اللغة إلى بنى جلدتهم لإجراء عمليات الاتصال في مواقف مناسبة اجتماعيا ولغويا .

إلا أنني أرى هذا التعريف قاصرا لأنه يشير فقط إلى المخرجات اللغوية وعلى أية حال فإذا كان التركيز في تعليم العربية – خارج العالم العربي – لإتقانها ينصب على العملية اللغوية نفسها وليس المنتج ، ألا ينبغي أن يتم تعريف الصحة اللغوية أيضا بالنظر إلا علاقتها بالوظيفة ، والنشاط الاتصالى للغة من جانب المستخدم ؟

فإذا كانت هذى هي القضية فإن الصحة اللغوية تصبح لها الاعتبار الرئيس ، خاصة عندما تكون موائمة استخدام اللغة عاملا حاسما في انتقاء المحتوى وترتيبه في المواقف التعليمية.

وهكذا فإن مفهوم الصحة اللغوية بحاجة إلى المراجعة الدائمة للعملية التي يتم من خلالها إنتاج اللغة ، وليس من خلال النظر إليها باعتبارها منتجا ثابتا ، هذه الحاجة مرتبطة باللغة العربية في ثنائيتها ، وخاصة عندما تتطلب الضوابط التربوية استخدام مستوى معين من العربية (أي الفصحى المعاصرة) لاستخدمها في وظائف يتم إنتاجها بشكل طبيعي من خلال استخدام مستوى آخر ، أو أكثر، مثل العامية ، أو شيء منها مع الفصحى المعاصرة .

والسؤال الآن : هل استخدام الفصحى المعاصرة في الاتصال الشفهي في المواقف التعليمية – كما في إحدى قاعات الدرس لجامعة أمريكية – ينمي اللغة الصحيحة ؟ .

ويرى ودوسُنْ (١٩٨٣ م) أن مصطلح " الصحة " بالنسبة للاستخدام الوظيفي للغة يقصد به أداء نشاط اتصالي ، ففي أي موقف صفى تستخدم الفصحى المعاصرة فقط لمجرد أداء أنشطة اتصالية والتفاعل الشفوي ، وقد استخدم ودوسُن مصطلح " أصيل " للإشارة إلى "أمثلة معترف بها في اللغة" (ودوسُن ١٩٨٣ : ٣٠) .

كما ذهب إلى أن استخدام المواد اللغوية لأصيلة لا يضمن " الأداء الصحيح " من جانب الطالب للغة [١].

ويتضح مما سبق من نقاش أنه إذا لم يتوفر للطلاب المستوى المناسب (مثل العامية أو خليط من العامي والفصيح) لأداء بعض الأنشطة الاتصالية فإن القيام بعض الوظائف الاتصالية باستخدام المستوى المتاح (مثل الفصحى المعاصرة) هذا المسلك يجب النظر إليه باعتباره استخدما مشروعا للعربية كما تعد الصيغ اللغوية المنتجة في هذه الحالة أصيلة أيضا .

٣- هدف الدراسة : أود أن أوضح مدى اختلاف هذه عن الدراسات الأخرى التي تناولت ما يسمى بعربية المثقفين المنطوقة مثل (بدوي ١٩٧٣ ؛ الحسن ١٩٧٧ ، ميتشل ١٩٧٧ ، ١٩٧٨، سلام ١٩٧٨ ، Meiseles ١٩٨٠ Zughoul ١٩٨٠) أو الدراسات التي تناولت مفتاح الشفرة في العربية مثل (مشيرة عيد ١٩٨٢ ، ١٩٨٨) .

إن هدف ما سبق من دراسات هو في الأساس بيان أن التنوع على كافة المستويات اللغوية (الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية) في الثنائية العربية هو تنوع منتظم وخاضع للقواعد .

أما الدراسة الحالية فتهتم أساسا – وبالإضافة إلى الدراسات التي ذكرت – بالبدائل أو العناصر العامية التي يميل المثقفون العرب إلى استخدمها على نحو منتظم في المواقف الرسمية وأشباهها ، حيث يتوقع أن تستخدم الفصحى المعاصرة ، ومن هنا يأتي الغرض الرئيس لهذه الدراسة وهو تحديد العناصر العامية وتكرارها على لسان المثقفين العرب ، مع الأخذ في الاعتبار حدود الاستخدام المماثلة لما وصفته (مشيرة عيد ١٩٨٨) .

ثم حاولتُ الإفادة من النتائج في تصميم منهج اللغة العربية ، وصياغة الغايات والأهداف ، وطرائق التدريس وأشكال و إجراءات التقويم .

١- لعل المؤلف يرى أن عناصر الفصحى الكاملة غير المطعمة بشيء من العامية ربما لا تكون مناسبة لسياقها في العربية في الغالب ، أو غريبة على المتكلم العربي الذي تعود على إدخال عناصر عامية إلى فصحاه .

هذه الدراسة توضح أن التنوع يحدث بين المتكلمين ، وكذا في الإنتاج اللغوي للمتحدث نفسه ، ومن هنا تعد العربية خطا متصلا من مستويات التحاور المتأثرة بالعوامل السياقية والشخصية ، والخبرة أيضا .

وعلى العكس من Blanc (١٩٦٠) وبدوي (١٩٧٣) اللذين حاولا وصف مستويات متميزة أو تنوعات من العربية تتصف بالثبات ، ويتحدث بها على شكل لا يتغير تحت ظروف مختلفة ، فإن هذه الدراسة تكشف أن عناصر العامية والفصحى المعاصرة تتداخلان .

ثانيا – مشكلة البحث :

المشكلة التي تناقشها هذه المقالة ذات شقين ، ومن ثم ينظر إليها من جانبين ، أولهما مرتبط بالإتقان ، متعلق بكيفية الأداء الفعلي للمثقف العربي في موقف رسمي أو شبهه ، وهو ما سوف يرتبط أيضا بما يستطيع الطالب عمله في اللغة ، وكيف يوظفها في مَوقف لغوى محدد .

ويتعلق الجانب الآخر بالشروط السائدة في الموقف التعليمي ، ثم المنهج ، انتهاء بأهداف التدريس وفي باقي المقالة سوف يتم وصف المشكلة كما سيتم الكشف عن المواءمة الممكنة بين العوامل المتضاربة في ضوء التحليل اللغوي للمادة المأخوذة من المحادثات الهاتفية الجادة مع مثقفين عرب كيــف؟:

١ – الإتقان المتوقع : إن المسألة المهمة التي تبرز أمامنا بخصوص الجانب المرتبط بالإتقان في مشكلة الدراسة هو التسليم بإدخال البعد الاتصالى في تعليم العربية ، الأمر الذي يستلزم مزيدا من الاهتمام بتنمية المهارة الشفوية .

ويتواكب هذا التسليم مع ظهور حركة الإتقان التي يدخل في اهتمامها الرئيس تنمية جميع المهارات اللغوية ، وكذا تقويم التعلم في ضوء إتقان المثقف العربي للغته .

ولا يختص هذا التوجه الجديد بنتائج منهجية فقط ، ولكنه يتضمن أيضا تحولات في تصميم المنهج وتقويم التعلم ، وبالنظر إلى الثنائية العربية ونوعية المهارات اللغوية التي يمتلكها المثقف العربي والتي تسمح له بتنويع كلامه طبقا لما يفرضه الموقف .

ولهذا كله فإن المرء يستطيع بسهولة تمييز الصعوبات الواضحة في تعليم العربية ، وكما سبق فإن المثقف العربي – وفي أي موقف – يتألف كلامه من عناصر عامية ، أو فصيحة معاصرة ، أو خليط منهما ، وذلك حسب العوامل الاجتماعية الثقافية السائدة .

وهكذا فإن إتقان المثقف العربي للغته يتجلى في شكل المهارات والقدرات الوظيفية للغة التي تمتد على طول الخط المتصل للعربية ، بكل ما يحتويه هذا الخط من تنوعات في الشكل (اللفظ) والمضمون (المعنى) .

إن تعقد البناء اللغوي لدى المثقف العربي يتضح بشكل أخص عندما يستخدم هذا البناء كأداة لقياس إتقان الحديث عند متعلمي العربية كلغة أجنبية هؤلاء المتعلمون يتم تقييم مستواهم اللغوي بناء على قدرتهم على الاقتراب من أداء المثقف العربي في مواقف مختلفة ، يتوقع من المتعلم الإتيان بتنويعات موسعة أو محدودة [1] في كلامهم المعتمد علي مواقف مختلفة .

إن هذا كله يشير بوضوح إلى صعوبة هذه المهمة ، سواء إكسابها للمتعلم في الفصل ، أو لأي برنامج في تعليم العربية ، وفوق هذا فإن القائمين على قياس الإتقان يواجهون باستمرار صعوبة تقييم متعلم العربية الذي يمتلك قدرا معقولا من الفصحى المعاصرة ، في حين لا يستطيع – بشكل مناسب – التواصل اليومي في المواقف غير الرسمية الذي يتم دائما باللغة الدارجة
(مثل الشكوى لمالك العقار من الإزعاج أو طلب الطعام في المطاعم [2]الخ) .

وبالمثل فإن المقيِّمين يجدون صعوبة في تقييم من يتقن أداء المهام غير الرسمية بالدارجة إلا أنه يفشل في تعديل لغته العربية وفقا للرسمية الزائدة لبعض المواقف (مثل مناقشة السياسة الاقتصادية ، أو نظرية أدبية في موقف رسمي) وهو ما يتم في المعتاد بالفصحى المعاصرة ، أو بشكل معدل لها .

إضافة إلى ما سبق فإن التقييم يعتمد على الانطباع الشخصي بشكل كبير ، وهو ما يقوم على توقعات ذاتية ؛ لأننا لا يزال يعوزنا المقياس الدال لنماذج – ثبت صدقها – من الأداء اللغوي لدى العرب في مواقف معينة .

ذلك أن توفر مقياس شامل سوف يكون إطارا مرجعيا ، لمقيمي الإتقان ومصممي المنهج ، ومطوري المادة التعليمية ، والمعلمين .

٢ – الموقف التعليمي والأهداف : أما الجانب الخاص بالمناهج في بحثنا فينبع من القيود التي يفرضها الموقف التعليمي إضافة إلى مجموعة الغايات والأهداف الخاصة بالغالبية العظمى من برامج العربية ، وهذا لا يعني أن الغايات تمثل مشكلة في حد ذاتها

١- هذا يحتاج تدريب عملي خارج الفصل ، في الأنشطة اللاصفية .
٢- في مثل هذى الحالات يتم التعامل غالبا بالعامية الدارجة ، ولا يُحتاج إلى الفصحى .

، بل إن الافتراضات و الإجراءات المصممة لتحقيق هذه الأهداف هي التي تفرض قيودا بعينها على ما يمكننا – أو لا يمكننا - في الفصل الدراسي .

على سبيل المثال لا تتضمن البرامج العربية – فيما أعلم – أهدافا ترمي إلى إنتاج لغة قريبة من لغة المتحدث العربي ، بل تطمح إلى لغة العرب أنفسهم برغم أن متعلمي العربية ربما لا تتاح لهم فرصة التعرض للغة العربية في موطنها والتفاعل مع أصحابها [1]

بل إن هذه البرامج تضع في أهدافها أن يصل المتعلم الأجنبي إلى مستوى معقول في استخدام المهارات اللغوية كلها ، وخاصة القراءة والكتابة فإذا تَحقَّق هذا فإن محاولة استنساخ أداء المثقف العربي في المواقف المتاحة سوف يصبح قليل الأهمية ، برغم أن هذا الهدف ربما يكون مثاليا نرنو إلى أن يحققه طلابنا ، إذا كانت لديهم فرص غير محدودة للتعلم والاحتكاك بأهل اللغة في الثقافة الهدف .

وهكذا فإن المشكلة باختصار هي التعارض بين توقعات الإتقان من ناحية (مثل القدرة على تنويع اللغة وفقا للمتغيرات السياقية) و الأهداف التعليمية من ناحية أخرى .

ومن جانب أخر فان من شبه المستحيل وصول المتعلم الأجنبي إلى درجة إتقان أهل اللغة داخل الفصل المحدود وقته والذي يعوزه تماما فرصة التفاعل بين المتعلمين و أهل اللغة في سياقات المواقف المختلفة .

صفوة القول بأن ما يُحتاج إليه هو أن نمكن المتعلم من تنمية قدرة محدودة - علي الأقل – لفهم الكلام غير المصطنع خارج الفصل ، فضلا عن القدرة على تنويع الحديث في هاتيك المواقف .

١- مما يوجب تدريب هؤلاء الطلاب في بيئة لغوية عربية .

ثالثا – نحو نقطة التقاء :

إن مداخل العربية السابق وصفها باختصار تعد بمثابة محاولات لحل هذه الإشكاليات إما بتجاهلها ، أو مواجهتها مباشرة ، إلا أن دفن رءوسنا في الرمال لن يجعل المشكلة تتلاشى، كما أن مواجهتها بشكل كلي لا يحتمل أن يؤدي إلى حل عملي ، لأن هذا الحل لن يخرج عن إمكانيات الفصول الدراسية مهما كان المدخل التعليمي عبقريا .

ومن أجل التوصل إلى حلول عملية لهذه المشكلة أقترح تقليصها أو تفتيتها إلى أجزاء يمكن السيطرة عليها من خلال التركيز على جوانب بعينها من التعارض بين توقعات الإتقان وبين الأهداف التعليمية مع إرجاء المشكلات الأخرى إلى دراسات قادمة .

فإن إعادة تصميم منهج العربية بأكمله – مثلا – ليكون ملائما مع الواقع الاجتماعي – اللغوي تتضمن إتاحة الفرصة للطلاب كي ينموا قدرات اتصالية وظيفية حقيقية في الفصحى المعاصرة والعامية ، وان يكونوا على وعي بالعوامل التي تحدد اختيار مفردات معينة من العامية والفصحى المعاصرة .

غير أن واقع البرامج وحدودها في اكتساب اللغة الأجنبية في موقف أكاديمي يحد من قدرتنا على وضع معايير للأداء – ومحاولة تحقيقها – هذه المعايير تعكس الأداء الفعلي للمثقف العربي في سياق الموقف .

ولعل بعض القراء يعرفون أن العربية ليست باللغة السهلة كي يتعلمها الأمريكيون البالغون في موقف أكاديمي ، ففي الواقع تأتي العربية في المرتبة الرابعة من حيث الصعوبة (لامبرت ١٩٨٤) ومع هذا فإن معظم برامج العربية تقدم فقط ما بين ٤٠٠ إلى ٦٠٠ ساعة تعليم فقط .

وبكل أسف فإن هذه الكمية من الوقت غير كافية ليصل المتعلم إلى مستوى الإتقان ، وإن كان بمقدوره التعامل بشكل فاعل مع النص العربي المعاصر في الفصحى

ناهيك عن قدرته على تنمية قدرة الحديث ، مع إدخال مفردات عامية في المقرر الدراسي ، كما أننا لا ينبغي أن نغفل عن أعداد طلابنا وحاجاتهم .

فقد أوضح مسح قام به (بلناب ١٩٨٧) أن ١٠,٢ % من الطلاب يختارون العربية كتخصص رئيس ، وهو ما يعني أن ٨٩,٨ % من الطلاب يحتمل أن يختاروا لغات أجنبية أخرى ، مع الأخذ في الاعتبار أن الطلاب الذين شملهم المسح أعطوا مهارة الحديث المرتبة الأولى من الاهتمام (٣١ %) .

وتأسيسا على الحقائق السالفة فإننا ربما نكون بحاجة إلى التواضع في المتوقع من التعليم ، والاتفاق حول الوقت المتاح وما يمكن إنجازه من العمل في هذا الوقت المتاح ، وما هو واقعي ، وما يحتاجه الطلاب والبرامج وأصحاب العمل .

كل هذا يتطلب إدخال تعديلات على المناهج الموجودة بما يجعلها أكثر استجابة لحاجات الطلاب ، وأكثر ملاءمة لأداء المثقف العربي ، وفي هذا السياق أقترح قصر معايير الأداء على المواقف الرسمية (الجدية) وشبه الرسمية تاركين المواقف الأخرى لدراسة أكثر تعمقا في العربية ، أو بشكل أكثر واقعية للدراسة في العالم العربي [1] .

وبمعنى آخر ، إننا بحاجة إلى التوصل إلى حلول وسط ، دون الإضرار بأهداف معظم برامج العربية أو سلامة الفصحى المعاصرة .

إن البديل السابق طرحه يتضمن افتراضين ، الأول أن الموقف في فصول الدراسة الجامعية رسمي أو على الأقل شبه رسمي ، والثاني أنه لا يجب إدخال العامية في مقرر ما إلا بقدر محدود يمكن المتعلم من فهم العربية وإنتاجها بما يتفق مع المتغيرات السياقية .

وعند تطبيق البديل السابق لابد من مراعاة أمرين أيضا :

الأول : إنه يجب تحديد جوانب السلوك اللفظي للمثقف العربي في المواقف الرسمية وشبه الرسمية التي يمكن أن تسهم في البناء اللغوي لدى المثقف العربي ، وفي الوقت ذاته يجب أن يكون السلوك اللغوي لدى المثقف العربي هو مصدر النماذج المتفق عليها

١- هذا ما يوكد ضرورة الإسهام العربي بشكل أكبر في عملية تعليم العربية خارج الوطن العربي .

لحديث المثقفين في المواقف التي يتم من خلالها استقاء العناصر اللغوية التي تدخل مقررات العربية .

الثاني : لابد من فحص أهداف برامج العربية من أجل إمكانية إضافة هدف يرتبط بمهارة الحديث يسمح بتنوع محدود يفرضه السياق (مثل الموضوع الموقف ، المخاطب ... الخ) والمحصلة النهائية لهذا الجهد ستكون تطوير مجموعة من المعايير الأولية للأداء تعتمد بشكل رئيس على وصف السلوك اللغوي الفعلي للمثقف العربي في المواقف الرسمية أو شبه الرسمية .

هذه المعايير يمكن أن تفيد في التقويم وتصميم البرامج الجديدة إلى جانب الإرشادات الخاصة بالمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية المعروف اختصارا باسم ACTFL [١] .

إن أي مقرر (اتصالي) في الفصحى المعاصرة يجب وضعه من خلال تحديد عناصر الفصحى في حديث المثقف العربي وكتابته في المواقف الرسمية وبنفس الطريقة فإنه يجب تحديد المقرر من العامية المراد دمجه في ضوء العناصر العامية التي تستخدم بالفعل في الاتصال الشفوي في المواقف الرسمية وشبه الرسمية جنبا إلى جنب العناصر الفصيحة

ولذا فإن الدعوة إلى دمج العامية في مناهج العربية ربما تكون سابقة لأوانها برغم أنها يمكن تبريرها من الناحية الاجتماعية اللغوية ، حتى قبل أن يتم تحديد هذه العناصر وتجريبها ، على افتراض أن الموقف الدراسي – كما سلف – موقف شبه رسمي على الأقل ، وأنه لا يجب دمج العنصر العامي كاملا في التدريس .

أما المعلومات المستقاة من هذا البحث فسوف تساعد بالتوكيد في عملية اختيار عناصر العامية المطلوبة وترتيبها في المقرر القائم على الفصحى بما يجعل هذا المقرر أقرب إلى الطريقة التي يتبعها العرب في دمج المستويين (الفصيح والعامي) في

١- أي : **American Council on the Teaching of Foreign Languages**

التفاعل الشفوي في المواقف الرسمية وغير الرسمية ، فإذا طورت المقررات على هذا النحو فسوف تعكس بشكل أفضل إتقان المثقف العربي للغته في مثل هاتيك المواقف .

فهذه المقالة إذن تعني بخصائص الإتقان لدى المثقف العربي في المواقف الرسمية وشبه الرسمية وما يمكن الإفادة منها في تعليم وتعلم العربية كلغة أجنبية ، هذه الخصائص تم وصفها بالرجوع إلى الأداء اللغوي لعرب من أجزاء مختلفة من العالم العربي ، في مواقف رسمية وشبه رسمية .

رابعا – ما هي الفصحى المعاصرة :

قبل مناقشة جوانب الإتقان في العربية فإنه من الضروري تحديد ما تعنيه الفصحى المعاصرة باختصار ، وبعبارة بسيطة فإن هذا المصطلح كان لفترة طويلة مصدرا للاضطراب لدى كثير من المستعربين ، لأن المصطلح ليس واضحا تماما ما يقصد به سواء عند العرب أنفسهم أو المستعربين .

عديد من الباحثين قدموا تعريفات للفصحى المعاصرة ، لكن معظمهم كانوا انطباعيين في تعريفاتهم فقد حاول كاي Kaye (١٩٧٠ ، ١٩٧٢) تعريف هذا المصطلح : (بخلاف التنوعات العامية) فهو نظام غير محدد بدقة ومن ثم فهو غير ثابت .

ولكي يدعم فكرته هذه فقد زعم – على سبيل المثال – أن صيغة الفعل المثنى المؤنث (هما كتبتا) تكتب إملائيا بطريقتين Kitbta أو بثلاث فتحات قصار هكذا katabata[١] ولكنه يتساءل كيف يكتب هذا الفعل صوتيا موضحا أن صيغ الفصحى المعاصرة يجب أن تتوحد الكتابة فيها مع النطق بها كما لو كانت هذه الفصحى نظاما ثابتا ينتقل من فرد إلى آخر بشكل متواتر .

١ـ هكذا جاءت الكلمتان في النص الإنجليزي.

وفي الحقيقة فإن الافتراض الرئيس في مناقشة كاي هو أن العناصر العامية المختلفة متجانسة ، وهو افتراض غير حقيقي ، فقد اعترض الحسن[1] على هذا الافتراض باعتبار أن الفصحى غير محددة بدقة ، وهي مفاهيم غير مقنعة .

وقد أوضح الحسن أن نموذج العامية الذي وصفه كاي لا يضع في اعتباره الحقائق اللغوية المقررة،مشيرا إلى العامية(في أمثلتها القاهرية) بها تنوعات مثل أية لغة حية [2]إلا أنه لا يمكن اعتبارها متجانسة ، كما أشار الحسن إلى أن تنوع الفصحى الذي دفع (كاي) إلى وصف هذا التنوع بأنه نظام غير محدد بدقة هو في الحقيقة إحدى سمات الإنجليزية اليوم .

وزعم أن كلتا اللغتين – العربية والإنجليزية – لهما نفس المنحى والشأن من التنوع ، ومع هذا لم يصف أحد الإنجليزية بأنها نظام غير محدد بدقة ، وهكذا فإن الرأي فيما قال كاي أن تعريفه يعكس بشكل واضح تصوره الشخصي وانطباعه .

أما مكلوخلان فيرى الفصحى المعاصرة من منظور سماتها اللغوية المميزة المعتمدة على تحليل قطعة مكتوبة في إحدى الصحف العربية ، لقد استخدم مادة محدودة من مصدر واحد ، يمثل نصا واحدا ، أطلق عليه المستوى الأعلى من الفصحى ، إلا أن بعض التحليلات إما خاطئة أو مقحمة فإنه اعتبر – مثلا – الجملة المبنية للمجهول الآتية شاذة لأن الفاعل تم تحديده خلافا لقواعد النحو العربي :

الجملة العربية : عُلِمَ من مصادر رسمية .

الترجمة الحرفية : was known from official sources

والمعنى : It has became known from official sources

أي : أصبح معروفا (معلوما) من جهات رسمية .

وفي الحقيقة فإن هذه الجملة مقبولة تماما في العربية ، ذلك أن مسند الفعل هنا (أي الشخص الذي أخذ المعلومة) ليس محددا ، وهو الشرط الضروري في صيغة

٢- شاهراً . الحسن ، انظر المراجع .

١- العامية ليست لغة ، حية أو ميتة ، بل هي لهجة ، قاهرية كانت العامية ، أو غير قاهرية .

المبني للمجهول في هذه الجملة ؛ فإن شبه الجملة الجار والمجرور أي (من مصادر رسمية) هو مصدر المعلومة ، وليس الفاعل .

كما ذكر ماكلوخلان كلمات مثل (كمية – محلية) مفترضا أنها شذت عن استخدام الفصحى المعاصرة لأنها غير موجودة في المعاجم [1] ، لقد أشار – على أية حال – إلى نظام الاشتقاق فائق الانتشار في العربية معتبرا إياه السبب وراء ابتكار مثل تلك الصيغ التي سبقت .

إن بعض ما يسمى بالصيغ الشاذة عن الفصحى ربما تكون زلة لسان لأنها أخذت عن نص مسجل صوتيا ، أو مناقشات ارتجالية اعتمد عليها النص المكتوب في الصحيفة ، دون أمثلة مناظرة تدعم الادعاءات .

(كوان) يعرف الفصحى المعاصرة من خلال التمييز بين الشكلين المكتوب والمنطوق ، حيث يصف الشكل المكتوب للفصحى المعاصرة بأنه أقل تمثيلا لها ؛ فليس كل المعلومات الصرفية متوفرة (انظر أيضا فرجسون ١٩٥٩ ، وزوجول ١٩٨٠).

غير أن إهمال الحركات القصار وعلامات التشكيل في الكتابة العربية – برغم انه شائع في الكتابة للكبار – ليس قاعدة ثابتة في كل الأحوال ، فالقرآن الكريم – مثلا – يشكل بالكامل ، وكذا كتب الأطفال ، وبعض الكتب التعليمية ومعظم الدواوين الشعرية ، وبعض المطبوعات الأخرى التي تتوخى الدقة اللغوية .

وفي دراسة متعمقة أوضح باركنسون Parkinson بشكل عملي نمط – أو أنماط – الفصحى المعاصرة ، كما يدركها أهل اللغة ، حيث قام بإجراء سلسلة من التجارب لتحديد اتجاهات وتصورات متحدثي العربية المصريين فيما يتعلق بالتنوع الذي يستخدمونه ، ويسمونه (العربية) وتصوراتهم لهذا التنوع ، وكذا المصطلح المستخدم للإشارة إليه .

لقد خلص باركنسون – اعتمادا على ملاحظاته وما أجراه من تجارب – إلى أنه توجد وجهتا نظر ثنتان حول الفصحى لدى متحدثي العربية في مصر تتفق الأولى

١ـ لعله يقصد المعاجم القديمة ، ومع هذا فإن عدم وجود الكلمة في المعجم ، قديمه أو حتى حديثه ، لا يبرر الحكم على الكلمة بأنها ليست فصيحة .

منهما مع الموقف الاعتقادي الذي يرى أن الفصحى التراثية والمعاصرة هما شيء واحد ، بغض النظر عن الاختلافات الأسلوبية والمعجمية بينهما ، وفي الجانب الآخر تفرق وجهة النظر الأخرى بين الفصحى المعاصرة والتراثية .

إن باركنسون يعتقد أنه برغم اختلاف وجهتي النظر حول العربية اليوم إلا أن هناك شكلا من الفصحى المعاصرة يستخدمه المصريون باستمرار ، هذا الشكل هو في موقع وسط بين الفصحى التراثية والعامية .

إن مصطلح الفصحى المعاصرة في حقيقته هو مصطلح غربي ، إذ يرى معظم العرب أن العربية الرسمية المعاصرة هي لغة تراعى إلى حد بعيد القواعد الصوتية والصرفية والتركيبية للعربية التراثية المعروفة لديهم بالفصحى أو العربية الفصحى .

ولذا فإن هذه المقالة المعتمدة على تصور أهل اللغة تعرف الفصحى المعاصرة بأنها لغة المواقف الرسمية ، المستخدمة اليوم ، والتي تعتمد على الفصحى التراثية وتتعلق بأهداب قواعدها النحوية ، وهي غنية بمفرداتها التي تلبي احتياجات الناس في الأوقات الراهنة .

وتستخدم الفصحى المعاصرة في العالم العربي في التعليم المدرسي والمحاضرات الجامعية (مع بعض الاستثناءات في أجزاء بعينها في العالم العربي حيث تستخدم شفويا فقط في هذه المواقف التعليمية)إضافة إلى الخطب والمناقشات في التجمعات الرسمية ، وفي معظم ما تبثه الإذاعة والتلفاز(باستثناء المسلسلات المحلية ، والتي تشبه المسلسلات الأمريكية التي تعالج مشكلات الحياة المنزلية التي تعرف بـ:-

(American soap operas

كذا تستخدم الفصحى المعاصرة في الغالبية العظمي من الأدب المكتوب بما في ذلك الشعر والقصص القصيرة والروايات والصحف والمجلات والمقالات العلمية والكتب والتقارير الحكومية والمعاملات التجارية واستخدامات أخري عديدة .

والخلاصة أن الفصحى المعاصرة لها شكلان رئيسان ، مكتوب ومنطوق ، الشكل الأول موحد في العالم العربي كله ، في حين إن الشكل المنطوق يمكن أن يكتب

ويقرأ – جهرياً – مثل بعض الخطب والعظات ، أو في شكل خطب مرتجلة ، تختلف وفقاً للسياق ، وتتأثر أحياناً بالعامية صوتياً وصرفياً وتركيبياً.

خامساً ـ تحليل المادة اللغوية :

من أجل تفادي التعريفات الانطباعية وللحصول على وصف أكثر واقعية لـ:- (إتقان متحدثي العربية في مواقف محددة) فإنه سوف يتم – في إطار هذه الدراسة – تحليل المادة اللغوية من أجل تحديد عوامل سياقية بعينها ذات تأثير في الكلام ، واكتشاف الطريقة التي يتفاعل من خلالها المتحدثون مع هذه العوامل ، أو ربما يفشلون فيها .

إن الهدف الأساس لهذا النوع من البحث ليس تحديد نوع الإتقان لدي المثقفين العرب ، وإنما يتمثل في النظر بدقة إلي الانحراف عن الفصحى المعاصرة الذي يميز حديث [١] المثقف العربي في المواقف شبه الرسمية ، أو حتى في المواقف الرسمية ، ومن ثم يتم تحديد وتصنيف العناصر العامية التي يشيع استخدامها في هاتيك المواقف ، كيف ؟:

١- عينة الدراسة وطرق استخلاص المادة اللغوية: لقد تم أخذ المادة اللغوية المستخدمة في هذا البحث من مقابلات عبر الهاتف أجريت بالفصحى مع بعض العرب [٢] المتقدمين للعمل في إحدى شركات الاتصالات الأمريكية الكبرى للعمل مترجمين بها .

هذي المقابلات كانت شرطاً من شروط التقدم للوظيفة ، ومن خلال المعلومات التي قدمها كل منهم عن نفسه أثناء المقابلات الهاتفية أتضح أنهم جميعاً مثقفون.

لقد تضمنت العينة عدد أثنين وعشرين من الذكران ، وست من الإناث يمثلون اللهجات العربية الرئيسة من المغرب إلي العراق ، وقد استمرت المقابلة لكل واحد من أفراد العينة نصف ساعة ، اختارت الدراسة سبعة فقط من هؤلاء كعينة ممثلة للباقين ،

---

١. الأصوب أن نقول بعض المثقفين ، وليس المثقف العربي على الإطلاق .
٢. هؤلاء العرب – فيما يبدو – كانوا يعيشون في أمريكا ، وربما أثر هذا في نطقهم .

بهدف تحليل مفصل للنص – ثلاثة منهم سوريون وفلسطيني واحد ، ومغربي ، وجزائريان - مع ملاحظة أنهم جميعاً من المهاجرين الذين يعيشون في الولايات المتحدة، وهذي بعض التفصيلات عن المقابلة :-

أ- سياق المقابلات : يمكن اعتبار مستوي الرسمية في هذه المقابلات الشفوية مرتفعاً لسببين :-

الأول : إن المقابلات تم إجراؤها باستخدام لغة قريبة من الفصحى المعاصرة أكثر من أية لهجة من اللهجات المحلية لهؤلاء السبعة .

هذا الاستخدام للغة يشير بشكل آلي إلي مستوي رفيع من الرسمية ويجعل الحوار أيضاً رسمياً ، لأن مجال الفصحى المعاصرة – شفوياً- هو المواقف الرسمية بشكل طبيعي .

أما السبب الثاني فهو أن الشركة المعلنة للوظائف هي التي رتبت المقابلات ، ومن ثم اعتبرها المتقدمون مقابلات توظيف ، الأمر الذي زاد من مستوي الرسمية في الكلام .

ومن هنا فإن اختيار هذه المقابلات كمصدر للمادة اللغوية قام على أساس أن الجانب الرسمي في هذي المقابلات يعكس إلي درجة كبيرة مستوي الرسمية في حالة تعليم العربية أكاديمياً في الجامعات الأمريكية ، حيث يتم تعليم الفصحى المعاصرة واستخدامها بشكل عام .

ب- رد فعل أفراد العينة تجاه السياق اللغوي :- لقد تفاعل معظم المتقدمين مع الموقف حينما وجدوا أن من يجري معهم الحوار يستخدم الفصحى المعاصرة ، استخدموا هذه الفصحى في أجود صورة لديهم ، دون أن يتساءلوا حول السبب أو الهدف الذي يضطرهم لهذا الاستخدام .

وقليل من هؤلاء السبعة علقوا بشكل صريح على استخدام الفصحى المعاصرة ، وتساءلوا حول التنوعات التي يتوقع أن يستخدموها ، ففي أحد الأمثلة أجاب

أحدهم على الفصحى بالعامية طوال المقابلة متجاهلاً للتوائم في [1] الحوار (جرايس ١٩٧٥) .

وبرغم أنها حاولت جاهدة استخدام الفصحى في كلمة قصيرة مرتجلة في إحدى حفلات توزيع الجوائز ، فقد فشلت في استخدام الفصحى بشكل مستمر وصحيح ،ويمكن تفسير انخفاض مقدرتها على استخدام الفصحى بكونها تربت في الولايات المتحدة ، الأمر الذي قلص من فرص تعرضها للفصحى .

حالة أخري استخدمت المتقابلة نوعاً من العامية في جزء كبير من المقابلة ، ومع هذا فقد استخدمت الفصحى الصحيحة في الكلمة المرتجلة التي ألقتها في حفل توزيع الجوائز ، وعندما سئلت فيما بعد عن سبب استخدامها الفصحى في كلمتها أجابت بأن المقام يستدعي استخدام تلك الفصحى .

وبسؤالها عن إتقانها للفصحى تحولت على الفور إلي الحديث بفصحى صحيحة ، وطبقة صوتية مختلفة – خالية تقريباً من الخطأ - مستعرضة قدرتها على التمكن من الفصحى واعتذر بعض هؤلاء السبعة عن تدني مستوي الفصحى لديهم ، وإن كانوا بذلوا قصارى جهدهم في التعاون مع محاوريهم في المقابلة، معلقين على هذا بحاجتهم إلي الارتقاء بمستوي فصحاهم كأداة للتواصل الشفوي .

٢. طريقة التحليل : تركز هذه المقالة – كما ذكر سابقاً – على عناصر العامية التي يستخدمها المثقفون العرب في المواقف الرسمية وشبه الرسمية فبالإضافة إلي تحديد عناصر العامية فإن من المهم تفهم القيود المرتبطة بالمراوحة بين العامي والفصيح .

هذه القيود التي نوقشت في دراسات عديدة مثل (مشيرة عيد ، ١٩٨٢ ١٩٨٨- الحسن ١٩٧٧، ١٩٧٨- ميتشل ١٩٧٧- سلام ١٩٧٧- بلانك ١٩٦٠) تمثل المبادئ التي تحكم المراوحة بين التنوعين العامي والفصيح .

هذي المبادئ تفيد في فهم الدمج الممكن لعناصر عامية في منهج تعليم الفصحى ، ومع أن المناقشة التفصيلية لهذه القيود تخرج عن نطاق هذه المقالة إلا أنني – على

١. نوع من التوهان (التيه) يا حبيباه !!.

أية حال – سأشير إلي تلك القيود حين يستدعي الأمر اتخاذ قرارات بشأن إمكانية إدخال صيغ عامية بعينها في منهج سائد لتعليم الفصحى .

وسوف يعتمد اختيار عناصر العامية إلي حد بعيد – على القيود التي رسمت حدودها مشيرة عيد (١٩٨٨) فعلي سبيل المثال تكرر ذكر أداة النفي (ما) – التي تستخدم لنفي الفعل في العامية – في المادة اللغوية لعينة الدراسة ، غير أن استخدام هذه الأداة بمفردها في منهج لتعليم الفصحى ربما لا يسمح به قبل الأفعال الناقصة الفصيحة ، بسبب قيدي التأثير المتعارض والاتجاه الذي حددتهما مشيرة (١٩٨٨ ص ٧٤) .

أن قيد التأثير المتعارض لا يسمح بالانتقال بين عنصرين في بعض النقاط " إذا كانت القواعد في المستويين اللغويين تتضمن شروطا متناقضة ... وهو ما لا يمكن الوفاء به في المستويين كليهما " وباختصار يقرر هذا القيد أن عناصر عامية بعينها تستوجب استخدام عناصر عامية أخرى بعدها [١] .

أما القيد الآخر للاتجاه فقد تمت صياغته بالرجوع إلى الفصحى واللهجة المصرية ، وإن كان يمكن تعميمه إلى اللهجات الأخرى – باطمئنان – إذ يتمثل هذا القيد في السماح بالانتقال من العامية إلى الفصحى ، وليس العكس وهناك شواهد عديدة في المادة اللغوية - عينة البحث – تدعم هذا المبدأ ، بما في ذلك انتقال (الباء) العامية التي تسبق المضارع والهاء التي تسبق فعل المستقبل إلى الأفعال الناقصة في الفصحى .

إن القرار النهائي بخصوص انتقاء عناصر العامية ودمجها في المقرر ليس قرارا لغويا فقط ، وإنما يتوقف على البرامج المختلفة للعربية وفقا لاعتبارات عديدة ، منها مدى الدمج المطلوب وعمقه ، فإن بعض البرامج ربما تقنع باختيارات على المستوى المعجمي ، في حين قد تختار برامج أخرى عناصر صوتيه أو صرفية أو حتى تركيبية .

١- هذا شيء منطقي حتى تتناسب العناصر العامية مع بعضها وتتناسق .

وبرغم هذا فإن اتخاذ قرارات بشأن اعتبار هذا العنصر أو ذاك من العامية مما يحتاج إلى خبرة ومهارة ، لقد حددت مشيرة عيد (١٩٨٨) صنفين مُشْكِلَيْن من الصيغ ، الأول صيغ غامضة ، والثاني صيغ وسيطة (بين بين) [١] فالأولى تمثل الصيغ المشتركة بين الفصحى والعامية ، بل هي متطابقة في كليهما .

وفي إطار أهداف دراستها أغفلت مشيرة تلك الصيغ لأنها لا تنفي ولا تثبت فروض بحثها ، أما في دراستنا – علوش – فإن هذه العناصر المشتركة تعد مصدرا مهما في إثراء مقرر الفصحى بالعناصر العامية ، ولكنها تعد كلمات مقبولة في الفصحى أيضا ، دون الاضطرار إلى إدخال صيغ عامية كثيرة جدا .

إن تضمين عناصر مشتركة في المقرر يساعد في تضييق الفجوة بين العامية والفصحى ، وفي نفس الوقت يقلل من كم العناصر العامية المحضة التي يتم اختيارها .

ومن ناحية أخرى فإن الصيغ الوسيطة تنتمي إلى أحد المستويين لكنها تنطق بشكل مختلف في المستوى الآخر ، وفي العادة فإن صيغ الفصحى هي التي تخضع لهذه العملية .

وترى مشيرة عيد (١٩٨٨) أن الصيغ الوسيطة هي فصيحة إذا وجد لها بديل عامي (على سبيل المثال : زهبتْ [٢] يعتبر هذا الفعل فصيحا من وجهة نظر مشيرة ، بسبب وجود البديل العامي رُحْت) .

وعلى العكس تعتبر هذه الدراسة الصيغة عامية إذا كانت عنصرا عامي المعجم (على سبيل المثال الفعل شاف ، واسم الموصول اللي .... الخ) أو صيغة فصيحة ذات مسحه: عامية صوتيا أو صرفيا ، مثل (كيف) فهي عامية بسبب الحركة الطويلة[٣] : e بدل الصوتين المزدوجين ay [٤] ، فالنطق الأول مختص بالعامية ، ومن هنا فأن أساس تحديد الصيغ العامية استخدام سمة أو أكثر من العامية في إحدى الصيغ الفصيحة .

١- أي بين الفصحى والعامية .
٢- هكذا جاءت في النص بالزاي وسكون التاء .
١- تسمي الكسرة الممالة .
٢- أي الفتحة والياء اللينة بعدها .

الجدول الأول

السمات الصوتية للفصحى والعامية

الفصحى	العامية
ذ (ظ) ث	ز (زاي مفخمة) س
ق q	همزة ? أو : تسقط
تاء التأنيث المربوطة it	كسرة ممالة / e /
ألف المد a:	فتحة قصيرة + همزة a?
هاء الضمير بعد المفرد المرفوع والمنصوب والمجرور.	ضمة ممالة / o / فقط بدل الهاء والحركة القصيرة قبلها وبعدها .
هاء الضمير بعد الجمع . كتبُهُم ... – كتبَهُم ... – كتبِهِم	on كتبُنْ ، سقطت الهاء ، وتحولت الميم إلى نون
الياء اللينة والفتحة قبلها ay	كسرة ممالة / e /
تحريك وسط الثلاثي بالضمة أو الفتحة أو الكسرة . كبِد	حذف الحركة ، أي إسكان الوسط . كِبْد

السمات يمكن أن تكون فصيحة أو عامية ، وتنقسم إلى صوتية وصرفية ، أما السمة الصوتية في العامية فهي نتاج عملية صوتية يتم تغيير الصوت فيها من فصيح إلى عامي ، كما هو موضح في الجدول الأول .

فعلى سبيل المثال إسقاط الوقفة الحنجرية (الهمزة) من نهاية الكلمة (جاء جا) أو تحويل القاف الفصيحة إلى همزة ، أو إسقاط الحركة القصيرة بين الصامتين[1] كما في (تْخرجت) العامية المقابلة (تَخرجت) الفصيحة ، وهي مسألة نمطية في أصوات العامية .

١ـ مثل تحريك الوسط وإسكانه ، كما في كِلِمة وكلْمة ، بكسر اللام في الأولى ، وسكونها في الثانية ، مع كسر الكاف .

وفـي المقابـل فـإن السـمة الصـرفية هـي نتيجـة لإضـافة صـوت أو مقطـع لكلمـة فصـيحة (مثـل إضـافة السـابقة بــ) أو حـذف صـوت أو مقطـع (مثـل حـذف علامـات الإعراب) مع وجوب ملاحظة أن السوابق واللواحق لا تأتي وحدها مستقلة عن الكلمة التـي تلصـق بهـا (مشيرة عيد ١٩٨٨) إنهـا يجـب أن تلتصـق بصـيغ أخـرى مـن نفـس المستوى الذي تنتمي إليه .

لاحظ أيضا أن الأخطاء النحوية لا تعد صيغا عامية (مثال : في اختيار مستقبلَهم – بفتح اللام – وصحتها : في اختيار مستقبلِهم ، بكسر اللام) .

إن هذا الاستنتاج يجعل لاحقة الجمع (ين) حالـة غامضـة ، إذ هـي تستخدم فـي جميع مواقع الكلمة التي تلصق بها ، لكنها في الفصحى تستخدم فقط فـي حـالتي النصب والجـر ، ومـن هنـا فـإن اسـتخدامها فـي حالـة الرفـع ربمـا يعد عاميـا ، أو يعد خطـأ فـي الفصحى .

الجدول الثاني

السمات الصرفية في العامية

السابقة التوكيدية للمضارع بـ -
نهاية النفي - ش
سابقة المستقبل هـ -
نهايات الجمع - ين
سقوط النهايات الإعرابية

وعلـى المسـتوى النحـوي فـإن هـذا التحليـل سـوف يقتصـر علـى :(النفـي - اسـم الموصـول - الاستفهام - أسماء الإشـارة - المبنـي للمجهـول) وفـي هـذا التحليـل أيضـا لـم يـتم التفريـق بـين فئـات الفصـائل الثلاث الحاسـمة ، أي :الكلمـات المحدِّدة[١] والنعتيـة[١] والضميرية[٢] .

١- وهي الكلمات النعتية ، تسبق الاسم وتحل محل the ، ولا تلتقي معها ،مثل some – his – this-an- a

٣- الخصائص اللغوية لأداء المثقف العربي في المواقف الرسمية وشبه الرسمية : تم تحليل المادة اللغوية الخاصة بهذه الدراسة على أربعة مستويات المستوى المعجمي ، والصوتي ، والصرفي ، والنحوي .

والهدف الرئيس لهذا التحليل تحديد وعزل العناصر العامية في حديث المثقفين العرب في المواقف الرسمية وشبه الرسمية .

وكذا لتحديد القيود اللغوية المنظمة لاستخدام الصيغ العامية والفصيحة. وهناك هدف آخر ثانوي ، هو الكشف عن طريقة استخدام المثقفين العرب للفصحى كأداة للاتصال الشفوي عند اختلاف اللهجات المحلية .

ويلخص الجدول الثالث تحليل المادة اللغوية لسبع مقابلات هاتفية مسجلة من اصل ٢٨ مقابلة ، التي تشكل عينة هذه الدراسة ، ويتضمن هذا الجدول نماذج فصيحة وأخرى عامية ، تم تحديدها في حديث هؤلاء السبعة وفي نظرة سريعة فإن من الممكن للمرء أن يميز التنوع الجوهري بين أفراد العينة في استخدامهم للألفاظ من كلا التنوعين العامي والفصيح :

٢- النعتي أو النعت الوظيفي هو ما يطلق على أية كلمة تشغل خانة النعت في جملة ما ، والنعتي نوع وظيفي أو نحوي ، وهو بذلك يختلف عن النعت لأن هذا الأخير نوع صرفي يتحدد حسب اللواحق التي تقبلها الكلمة وهي er أو est ، مثل tail التي تقبل الأولي لتصبح tailer وكذا الثانية لتكون tailest

٣- الضميري : ما له صفة الضمير ، أو له خصائص الضمير أو ذو علاقة به ، أما النعت الضميري pronominal adjective فهو نعت مشتق من الضمير أو دال عليه ، مثل his – your ، انظر – الخولي : علم اللغة النظري ، ص ٥، ٧٢ ، ٢٢٩,

الجدول الثالث

ملخص تحليل المادة اللغوية لسبعة من أفراد العينة

	أفراد العينة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
	عدد الكلمات	٥٤٨	١٥٣٧	١٠٦٩	١٨٤٨	١١٣٢	١٥٢١	١٢٩٨
الفصحى	الأصوات	٩	صفر	٥	١٠	٣١	٢٥	٤
	الصرف	٨٢	١٢٢	٥٧	١٠٧	٧٣	١١٠	٨٠
	المبني	صفر	٦	٣	١١	صفر	٦	٨
	اسم	١	١٤	صفر	٦	١	٢٤	٢٥
	النفي	٨	٣١	١٠	٤٧	١٩	١٤	٢٢
	الاستفهام	٣	١٩	٢	١٨	٣	٧	٥
	اسم	١٢	٤٦	١٩	٥٧	٦	٥٦	٢٠
العامية	الأصوات	صفر	٤	١٢	١٣٧	١٩٠	٥٢	٢٤
	الصرف	صفر	٢	١	٩	٣٦	٢	صفر
	اسم	صفر	صفر	صفر	٢	١١	صفر	١
	النفي	صفر	صفر	صفر	٣	١٤	صفر	٢
	الاستفهام	٢	صفر	صفر	صفر	٤	صفر	صفر
	اسم	صفر	صفر	صفر	١	٩	١	صفر
	المعجم	١	٢	٧	١٢	١٠٦	٣	٥

ومن خلال تحديد نسبة العامي إلى الفصيح – والتي تمثل ناتج قسمة العدد الكلي للألفاظ العامية على العدد الكلي للكلمات المستخدمة في المقابلة – يمكن للمرء تحديد كمية التنوع(بين العامي والفصيح) هذه النسب هي مؤشرات لقرب الفصحى من نهاية الخط اللغوي[١] الذي يمدنا بكمية التنوع في إنتاج اللغة لدى المتحدثين المشاركين في الدراسة ، وكلما انخفض ناتج القسمة اقترب الكلام من الطرف الفصيح على الخط اللغوي .

وفي الجدول الرابع توضيح للفروق بين أفراد العينة السبعة في هذه الدراسة ، في حين يمثل الشكل الثاني التنوع بين أفراد العينة على صورة رسم بياني .

١- انظر الشكل الأول .

الجدول الرابع

نسبة العامي إلى العدد الكلي من الكلمات

العينة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
نسبة العامي إلى الفصيح	٠,٠٠٥	٠,٠٠٥	٠,٠١٩	٠,٠٨٩	٠,٢٣٦	٠,٠٣٨	٠,٠٢٥

في حين تعطي النسب فكرة عامة عن قرب الكلام إلى الفصحى فإنها تفشل في حصر التنوع الداخلي في كل عينة ، فعلى سبيل المثال كانت المفحوصة الخامسة أكبر مستخدم للعناصر العامية في الحديث (٣٧٠ كلمة) فلألفاظ العامية أقل قليلا من ٣٠ % من إنتاجها اللغوي .

الشكل الثالث

نسبة الألفاظ العامية إلى إجمالي كلام المفحوصة الخامسة .

صفر

إجمالي الإنتاج اللغوي   عدد الألفاظ العامية

ويوضح الشكل الثالث النسبة المئوية الإجمالية للصيغ العامية في كلام المفحوصة الخامسة مقارنة بحديثها الذي تلفظت به كله .

أما الشكل الرابع فيبين التحول المفاجئ إلى الفصحى في حديث المفحوصة حين اكتشفت أن إتقان الفصحى كان موضوع تقييم أيضا ، ويبين الرسم البياني في الشكل الرابع مقدار المفردات العامية في حديثها على مدار الحوار الذي جاء قبل إدراكها أن الفصحى يتم تقييمها ، مقارنة بما جاء من مفردات عامية بعد هذا الإدراك مباشرة .

الشكل الرابع

ويوضح الجدول الخامس النسب المئوية للمفردات العامية – في الثمانين كلمة التي قالتها – قبل التحول إلي الفصحى وبعده .

الجدول الخامس

المفردات العامية للمفحوصة الخامسة قبل التحول إلى الفصحى وبعدها

النسبة المئوية للعامي قبل التحول إلى الفصحى	٦٦,٢٥ %
النسبة المئوية للعامي بعد التحول إلى الفصحى	١,٢٥ %

من خلال الشكل والجدول السابقين يتضح جيدا أن التغيير كان هائلا وكان عن وعي تام ، دون التأثر بعوامل سياقية أو اجتماعية ثقافية أو اجتماعية لغوية .

والآن دعنا نقارن هذا التغير بما حدث في جزء سابق من المقابلة الهاتفية، لقد كانت إحدى عينتي كلام المفحوصة التي قامت فيها بدور من تُلِقي كلمة في احتفال تشكر

فيه مجلسا عربيا أمريكيا على منحها جائزة تنمية العلاقات بين الثقافتين العربية والأمريكية.

أما العينة الأخرى فكانت عبارة عن حوار أخذ نفس المدة الزمنية للكلمة، وجاء قبلها، وكما يوضح الجدول السادس والرسم البياني في الشكل الخامس فإن أثر العوامل الاجتماعية الثقافية والاجتماعية اللغوية والسياقية كان أيضا هائلا في الأداء اللغوي للمفحوصة، لا يقل عن جهدها الواعي الذي بذلته في استخدام الفصحى .

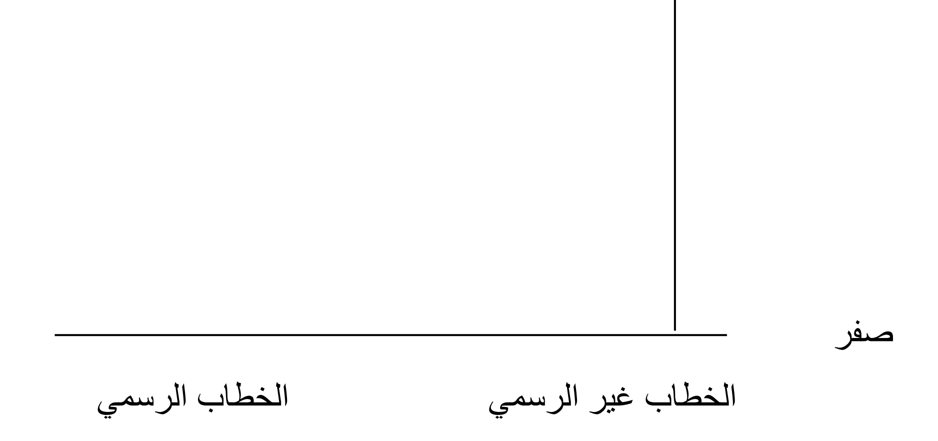
الجدول السادس

تأثير العوامل الثقافية الاجتماعية في مستوى اللغة

نسبة المفردات العامية في الحوار السابق على إلقاء الكلمة	٨١,١ %
نسبة المفردات العامية أثناء إلقاء الكلمة الرسمية	٥,٤ %

الشكل الخامس

تأثير العوامل الثقافية الاجتماعية في استخدام المفحوصة الخامسة للعامية



معجم الألفاظ العامية : استخدم بعض المفحوصين ألفاظا عامية بشكل متكرر يفوق غيرهم ، حيث كانت الهوة واسعة جداً بلغ مداها (ثلاثة إلي مائة وأثنين وعشرين) وتنوعت المفردات المستخدمة لتشمل الأفعال والأسماء والمصادر كما تشمل أيضاً الأسماء الموصولة ، وأدوات الاستفهام وأسماء الإشارة.

ومعظم هذي المفردات شائعة الاستخدام ومن الطريف أن تلاحظ أن بعض المفردات تقع في منطقة وسطي بين الأصوات وبين المعجم ، إذ تعتبر عامية بناء على ما حدث فيها من تغير صوتي أو أكثر ، إضافة إلي استمرار استخدامها في الكلام العامي فكلمة (لأْ) على سبيل المثال تعد كلمة عامية لمرورها بعمليتين :-

- تقصير الحركة الطويلة في (لا).
- ثم إلحاق همزة في نهاية الكلمة .

أما كلمة (كِيف) فهي عامية برغم حدوث تغيير واحد فقط ، هو تحويل الياء اللينة /y/ إلي حركة طويلة /e:/ .

ولعل من الحصافة في هذا البحث عدم الانسياق وراء التحليل المقارن ورد كل عامي إلى أصله الفصيح ، لأن هدفنا في الأساس هو تحديد المفردات العامية التي وردت في العينة ، دون شرح للتغييرات التي حدثت أو وصفها .

وتتضمن الملاحق قائمة بهذه المفردات العامية وفقا لتكرار استخدام أفراد العينة لها في ترتيب تنازلي .

ب : السمات الصوتية : كما ذكر قبل ذلك هناك أصوات معينة – إذا استخدمت في كلمات ما – وسمتها بالعامية .

إن إحدى طرق التمييز بين المفردة في المعجم العامي وبين المفردة الفصيحة تعتمد على التغيرات الصوتية ، فكلمة (مثلا) تنطق بصوت السين بدل (الثاء) ومن هنا تعد عامية بشكل آلي .

وهكذا فإن أحد المعايير المستخدمة في الحكم على الكلام هو النظر إلى الأصوات ، وبالطبع فإن الأصوات الأخرى المميزة للعامية تحدث ، ولكن بدرجة تكرار

أقل ، هذه الأصوات سبقت في الجدول الأول ، أما أصوات العامية ذات المعدل الأعلى في الحدوث لدى أفراد العينة السبعة فتأتي في الجدول السابع .

الجدول السابع

الأصوات العامية الأكثر تكرارا استخداما

الصوت	التكرار
الكسرة الممالة / e / بدل تاء التأنيث والفتحة قبلها	١٤٩
الضمة الممالة / o / بدل هاء الضمير والحركة قبلها	٩٢
الهمزة بدل القاف	٣٨
الضمة الممالة والنون on بدل هاء الضمير مع الجمع ، مثل كتابهم ⟵ كتابُنْ	٣٧

النهايتان [o] – [on] هما في الحقيقة أصلهما نهايات إعرابية فصيحة فقدت أهميتها النحوية فيما يتصل بالحالة الإعرابية ، برغم أن [o] تدل على المذكر .

وكلتا النهايتين تمثل تحويرا للنهايات الثلاث الفصيحة كما في الأمثلة التالية حيث جاءت الصيغ الثلاث مذكرة ، توضح حالات الرفع والنصب والجر وتمثل المجموعة الأولى المفرد ، وتمثل الثانية الجمع.

الشكل السادس

هاء الضمير مفردة ومجموعة بين الفصحى والعامية

الفصحى	العامية
بلدُه ، بلدَه ، بلدِه	بلدُ
بلدُهم ، بلدَهم ، بلدِهم	بلدُنْ [1]

وشيء آخر يميز الحديث العامي هو الهمزة التي تحل محل القاف الفصيحة ، وهو ما يسمع عادة في المدن المصرية الكبرى ، وجزء كبير من الشام .

موقف العامية من التاء المربوطة : في هذا الجزء سوف أركز على إحدى السمات الصوتية للعامية ، وهي الكسرة المحالة [e] التي تستخدم في نهاية بعض الكلمات التي كانت مختومة بتاء مربوطة في الفصحى ، فبعض الأسماء المؤنثة والصفات المنتهية بهذه التاء يمكن أن تنطق تلك التاء – أولا تنطق – ضمن قيود معينة .

فعلى سبيل المثال كلمة (سنة) تنطق في الفصحى (سنةٌ – سنةً – سنةٍ) في الحالات الإعرابية الثلاث ، فإذا ما سقط الإعراب فان صوت التاء يختفي في كل الحالات لتصبح الكلمة في العامية sana .

إن الفتحة الأخيرة في هذه الكلمة هي سمة فصيحة ولكنها تنطق كسرة ممالة [e] في بعض اللهجات العربية إذا جاءت بعد صوامت معينة (مثل النون في sane [2] في العربية السورية) وهو ما يعد سمة عامية ،ومن هنا فإن المفردات التي تنطق بكسرة ممالة في نهايتها قبل التاء المحذوفة هي مفردات عامية .

على أية حال فإن الأمثلة المأخوذة من المادة اللغوية التي نطق بها أفراد العينة السوريون والفلسطينيون توضح أن الكسرة الممالة في نهاية الكلمة تستخدم أيضا في المفردات الفصيحة التي ينطق بها المثقفون في المواقف الرسمية ، وهو ما يوضحه الجدول الثامن :

١- في العامية المصرية (بلدْهم) .

٢- أعتقد أنها تنطق في العامية السورية **sene** بكسرتين ممالتين ، وليس – بفتحة – ثم كسرة ممالة .

الجدول الثامن

صيغ العامية السورية المشهورة والمتوقعة

المثال الشائعة	الصيغة العامية المتوقعة
wa: hide للمفردة المؤنثة بدل (واحدة) في الفصحى	wa hde بتقصير الفتحة الطويلة إلى قصيرة وحذف الكسرة بعد الحاء
mu؟ayyane[1] وهي في الفصحى (معينة)	m؟ayyane بحذف الضمة بعد الميم
arike (شَرِكة) في الفصحى	erke بتحويل الفتحة بعد الشين إلى كسرة ممالة / e / وحذف الكسرة بعد الراء

من الواضح أن السمة الصوتية العامية مسموح بها في الصيغ الفصحى من قبل هؤلاء المتحدثين ، وكما سلفت الإشارة فان قيد الاتجاه الذي حددته مشيرة عيد (١٩٨٨) يسمح بالانتقال من العامية إلى الفصحى ، وليس العكس .

على أية حال فإنه كما توضح الأمثلة الشائعة من المادة اللغوية في الجدول ، فإن العناصر الفصيحة يمكن أن تتبعها عناصر عامية ، على الأقل في العربية السورية ، وعلى المستوى الصوتي فقط .

هذه الظاهرة ربما لا تكون خروجا على قيد الاتجاه (السابق) لأن هذه الأصوات لا تشكل نقاط انتقال من الفصيح إلى العامي .

وهناك أمثلة عديدة في المادة التي تم تحليلها في هذه المقالة توضح أن النماذج الصوتية العامية تستخدم خلال المفردات الفصيحة ، فالكسرة الممالة السابقة المستخدمة في نهايات الكلمة قبل التاء المربوطة تعد أكثر العناصر العامية تكرارا وديمومة .

وحتى عندما ينتقل أحد أفراد العينة إلى الفصحى ثم يستمر في فصحاه لفترة كبيرة من الحوار ، فإن الكسرة الممالة تستمر معه في حين تختفي أصوات عامية

١ـ /؟ / هذا رمز العين في الكتابة الصوتية .

أخـرى ، لاحـظ اسـتخدام هـذه الحركـة [e] فـي حـديث المفحوصـة الخامسـة عنـدما استخدمت الفصحى عن وعي لتبين إتقانها لها ، كما في هذا المثال [1] الذي تشير فيه إلى ابنها :

" طبْعا يجبْ أن يتعلمَ الفصحى لأنها لغة [2] غنية [3] وجميلة [4] وموجِدة [5] "

وهناك أمثلة عديدة أخرى للكسرة الممالة في هذا الموقع من الكلمة وإن كانت تقتصر غالبا على السوريين والفلسطينيين برغم أن المادة المأخوذة من مقابلات هاتفية مع مصري وجزائري تتضمن بعض إحلال الكسرة الممالة مكان التاء المربوطة .

وبالإضافة إلى الأصوات العامية هناك ظاهرة الانكماش ، حيث اختصار كلمتين في كلمة واحد ، ونطقهما وكأنهما كلمة واحدة ، مثل كلمة (عَلْجو) في جملة (اتْعود عَلْجو) هي صيغة مختزلة عن كلمتين (على + الجو) .

وتعد هذه الظاهرة إحدى سمات العامية في أمثلة أخرى ، منها : (بِـ – هَلْ – بلد) حيث تم إسقاط جزء من اسم الإشارة (هذا) وإدغامه في الكلمة التي تليه، وهى في الأصل : (بهذا البلد حيث تم إسقاط ذا).

ج – السمات الصرفية : هذا الجزء يتعامل مع نقطتين : الألفاظ المستخدمة على المستوى الصرفي لتحديد مدى ارتفاع أو هبوط الكلام من الناحية الرسمية (أو غيرها) وقيود استخدام الألفاظ العامية في الفصحى الحديثة فكل أفراد العينة الذين تم فحصهم أنتجوا لغة راقية دائما حين طلب منهم الحديث بشكل رسمي .

وفي حالة الأفراد الذين انخفضت نسبة الألفاظ العامية إلى حد كبير لديهم – مثل المفحوص الثالث – (إذ بلغت نسبة الألفاظ عنده ٠,٠١٩) فإن نظرة إلى المستوى

١- نقلنا هذه العبارة كما قالتها المفحوصة تماما ، وحاولنا تشكيلها كما قالت ، برغم خروجها عن النطق الصحيح .
٢- بدون التاء مع بقاء الفتحة ، وعدم تحولها إلى إمالة / e / .
(٣- ٥) إمالة بدل الفتحة قبل التاء ، مع سقوط هذه الأخيرة .

الصرفي لدى العينة تشي بالفرق بين الألفاظ التي استخدمها قبل الحديث الرسمي وأثناءه .

لقد استخدم هذا المفحوص الفصحى الحديثة بتلقائية وطلاقة خلال المقابلة الهاتفية ، غير أنه كان يميل إلى تجاهل الإعراب في نهاية الكلمة وأحيانا بعض الحركات داخل الكلمة - في الحديث الذي بدا تلقائيا غير معدلٍ سلف – مثل إسقاط ضمة الهاء في هُناك – بسكون الهاء- ومثل (تْخرجت) – بسكون التاء الأولى ، بدل (تَخرجت) بفتحها .

وفي المقابل فإن لغة الحديث الرسمي لديه تشير إلى مزيد من الاهتمام بعلامات الإعراب ، انظر إلى الاقتباسيين التاليين ، الأول جاء في حوار سبق الكلمة الرسمية مباشرة ، والثاني جزء من تلك الكلمة نفسها عندما اهتم بعلامات الإعراب والتي تظهر في النص المكتوب (النص الثاني) في حين لا تظهر علامات الإعراب في النص الأول :

النص الأول : " المجتمع بشكل عام يعاني من كثير من المشاكل ، والطلاق عبارة عن نتيجة من هذه الحالات ، يعني أنا لا اعتقد أن الطلاق هو المشكلة الرئيسية ، وإنما هو نتيجة لحالة اجتماعية " .

النص الثاني : " أولا أشكرُ الجمعيةَ لإعطائي هذه الجائزةَ ، فأنا في الواقعِ أقدرُ جهودَكم العظيمةَ في الولاياتِ المتحدة الأمريكيةً لإدماجِ الجاليةِ العربية في المجتمع الأمريكي " .

برغم أن الاقتباسيين يمثلان الفصحى الحديثة إلا أن النص الأول لا تجد فيه علامات إعرابية ، في حين نجد تسع كلمات معربة في النص الثاني مقارنة بغياب الإعراب تماما في النص الأول .

فضلا عن استخدام علامات الإعراب يقتضي استخدام كلمات بعينها فإنه وسيلة لإظهار مدى رسمية الحديث ودرجته ، على أية حال فإن استخدام علامات الإعراب ليس مقتصرا على المواقف الرسمية فقط ، كما يظهر في الجمل التالية المأخوذة من

حديث مسجل لمغربي وسوري من العينة ، لاحظ حذف التنوين – المرتبط بـالإعراب [١] دوما – كما في المثال الخامس :

١- سيكونُ لي الحقّْ أن أعيشَ في جوٍ عربيّْ .

٢- بصفة عامة (بدون تاء في : عامة) .

٣- العربُ يفهمون بعضَهم البعضْ .

٤- يمكنُ أن أعطيك [٢] رقمَ هاتفي .

٥- أنظمة [٣] جديدة في الحاسوبْ ، منها نظامَيْ الحجزْ المسبقْ للمقعدْ والحصولُ الآليّْ على بطاقات صعودْ للطائرة .

٦- يظنون أن الجزائريين يستعملون اللغة الفرنسية [٤] .

وعلى النقيض مما توصل إليه بلانك (١٩٦٠) من أن المثقفين [٥] العرب يتجاهلون علامات الإعراب في كلامهم فإن المادة اللغوية تشير بوضوح إلى وجود قدر مقبول من علامات الإعراب في عينة هذه الدراسة ، راجع الجدول الثالث .

وتدعم المادة اللغوية التي تم تحليلها في هذه الدراسة ما توصل إليه الحسن (١٩٧٧) من أن المثقفين العرب يستخدمون علامات الإعراب [٦] .

أما النقطة الثانية فتتعلق بإدخال سمة صرفية من سمات العامية (المكتوبة بخط مختلف) في الأمثلة التالية من الصبغ الفصيحة .

١- تجب الإشارة إلى أن الإعراب والتنوين حالتان من حالات الوصل فقط ، وليس الوقف ، ومن ثم فإن وجودهما في الوقف خطأ صريح صراح ، مبالغة غير مقبولة ، تدخل في إطار : (إن الشيء إن زاد عن حده انقلب إلى ضده) وكذا تحريك هاء الضمير في الوقف وعدم إسكانها ، إنه خطا شائع بين المتحدثين بالفصحى .

١- نطق (أعطيك) بياء مد ، أي بدون علامة النصب الفتحة التي تحول هذه الياء إلى ياء لينة ، متحركة بالفتح (أن أعطيَك) في الإعراب الصحيح .

٢- يلاحظ على هذه العبارة ما يلي :

- الكلمات الآتية بدون تاء تأنيث مع بقاء الفتحة التي قبلها (أنظمه – جديده – الطائره) .

- الكلمات الآتية ساكنة الآخر ، بدون إعراب (الحاسوبْ – الحجزْ – المسبقْ – للمقاعدْ – الآليّ – صعودْ) .

- كلمات معربة بشكل خاطىء هي (منها نظاميْ) والصح (منها نظاما) بالألف ، وليس بالياء .

- وعليه فقد شكلنا العبارة كما نطقها المفحوص ، وليس حسب صحتها اللغوية .

٣- العبارة صحيحة تماما ، باستثناء (الفرنسية) التي نطقت بفتحة دون الهاء التي تنطق بدل تاء التأنيث حالة الوقف ، على أية حال فقد علقنا على العبارات الست كلها طبقا لما كتب المؤلف مصوِّرا في رأيه – أو في سمعه – ما نطق به المفحوص .

٤- الصح أن يقول : (بعض المثقفين) وليس المثقفين بشكل عام .

٥- هذا لا يحتاج إلى شهود ، ولا كلام .

وتوضح هذه الأمثلة استخدام السابقة الخبرية (بـ) مع الأفعال الفصيحة المستمرة :

١- شاطرْ كثيرْ [١] من الأمريكيين .

٢- بْـ يستطيعوا [٢] أن ينتجوا .

٣- إذا بـ ترغب أرجو إخبارنا .

٤- مع قنا عربيِّي بـ تِبث من الـ وول ستريت [٣] .

إن استخدام السابقة الخبرية – الذي يعد إحدى سمات العامية مع الأفعال المستمرة - المستخدمة بشكل طبيعي في الفصحى المعاصرة ، هذا الاستخدام مسموح به طبقا لمبدأ التلقائية لدى مشيرة عيد .

إنها تعتقد أيضا أن هذه الظاهرة (أي وضع السابقة الخبرية بـ والمستقبلية هَـ قبل الأفعال المستمرة الفصيحة) أمر شائع جدا [٤] .

إن السابقة الخبرية بـ تتكرر بشكل كبير جدا ، حيث حازت على أعلى نسبة تكرار بين السوابق العامية في هذه الدراسة ، فمن بين ٥٦ فعلا دخلت عليها سوابق في المقابلات الهاتفية السبع ، جاءت الباء ٤١ مرة .

د – السمات التركيبية : التي تمت دراستها هنا هي (أدوات النفي – الأسماء الموصولة – أسماء الإشارة – أدوات الاستفهام – المبني للمجهول) وإذا كان المبني للمجهول سمة مميزة للفصحى المعاصرة فقد وردت أمثلة له في خمسٍ من المقابلات الهاتفية المسجلة أربعا وثلاثين مرة .

١- يلاحظ الإسكان في نهاية كلمتي : (شاطرْ – كثير) .
٢- المضارع مرفوع بالنون ، ومع هذا جعله المفحوص بغير النون ، هكذا (يستطيعوا) .
٣- يلاحظ على هذه العبارة ما يلي :
- كلمة (قنا) بدون تاء تأنيث ولا هاء ، ولا إعراب ولا تنوين ، والصح : (قناةٍ) مع التاء والتنوين والجر بالكسرة .
- إمالة الحركة قبل تاء التأنيث ، مع حذف هذى التاء ، فنطقها هكذا (عربيِّي) والصح أن تنطق (عربيةٍ) مع التاء المفتوح ما قبلها ، والتنوين والإعراب .
- لم تتعرض لإقحام الباء قبل المضارع ؛ لأن هذا شأن لا دخل له بالفصحى .
- كما أنه أحل أداة التعريف العربية على لفظين أعجميين ، وهما : Wall Street ، وهو أحد الشوارع المهمة في مدينة نيويورك ، إذ يعتبر المركز المالي الأول في الولايات المتحدة ، وأحيانا يقصد بهما سوق الأوراق المالية الأمريكية ، انظر البعلبكي : المورد ، ص ١٠٤٢ .
٤- هذا القول يحتاج نظر وروية .

أما السمات النحوية الأخرى فقد أظهرت العينات المنطوقة درجات متنوعة من الألفاظ العامية في الفصائل الأربع الأخرى ، وهو ما يتضح في الجدول التاسع ، والرسم البياني في الشكل السابع .

تكرار الألفاظ العامية والفصيحة من الفصائل النحوية والنسبة المئوية لكل منهما

الجدول التاسع

الفصيلة	الموصول		النفي		الاستفهام		اسم الإشارة	
التنوع	عامي	فصيح	عامي	فصيح	عامي	فصيح	عامي	فصيح
التكرار	١٥	١٥١	١٨	٧١	٦	٥٧	١٠	٢١٦
النسبة المئوية	٠,١٠	—	٠,٢٥	—	٠,١١	—	٠,٠٤٦	—

الشكل السابع

تكرار العامي والفصيح من ألفاظ الفصائل النحوية

صفر

إن الصيغ الفصيحة للنفي والأسماء الموصولة والاستفهام وأسماء الإشارة ، ربما تكون علامات مميزة للحديث الرسمي وغير الرسمي وما بينهما اعتمادا على نسبة الألفاظ العامية في مجمل الكلام ، وعلى العكس فإن هذه الصيغ غالبا ما تجعل أصوات الكلام أكثر تلقائية واتصالية .

لقد كانت الأسماء الموصولة وأدوات النفي العامية متقاربة التكرار إلى حد ما مقارنة بنظائرها الفصيحة ، ويوضح الجدول التاسع نسبة العامية والفصيحة في الفصائل النحوية الأربع .

هـ – العناصر المعجمية : أسفر تحليل المادة اللغوية في هذه الدراسة عن وجود ١١٥ كلمة عامية استخدمها المتحدثون السبعة ، ولما كان بعضها قد ذكر مرة أو اثنتين فقط فقد أهملت تماما ، في حين تم قوأمة[١] الكلمات الأكثر تكرارا في الجدول العاشر حسب مرات تكرارها .

هذه القائمة ربما تكون بمثابة مصدر للعناصر العامية التي يمكن دمجها في مقررات تعليم الفصحى ، على أن هذه القائمة يمكن أن تستكمل وتتسع من خلال دراسات أخرى لاحقة

١- مشتقة من كلمة (قائمة).

الجدول العاشر

تكرار المفردات العامية المستخدمة في موقف رسمي

ما	١٠	إجـ (جاء)	٦	لازم	٤
في (يوجد)	١٠	راح (ذهب)	٥	إلو (له)	٤
شْوَىْ (قليل)	٩	شغل (عمل)	٥	بَقَى (بهمزة بدل القاف الفصيحة) .	٤
لأ (لا)	٨	بعدين (بعد ذلك)	٥	نحنا (نحنُ)	٣
بًسْ (ولكن)	٨	أهلين (أهلا)	٤	ــــــ	----
بدو (يريد)	٦	شاف (رأى)	٤	ــــــ	---

ويجب أن يلاحظ أن ٥٩ كلمة من ٩٥ ، إضافة إلى ١١ نمطا من بين ١٦ استخدمتها المفحوصة الخامسة التي احتلت أعلى مرتبة بين المفحوصين جميعا في نسبة استخدام العامي في الكلام الفصيح ، حيث بلغت (٠,٢٣٦) .

وإذا كانت هذه النسبة من استخدام العامية لدى المفحوصة ربما لا تشجع على التعميم في مسألة إدخال العامي في الفصيح فإنها تلقي بعض الضوء حول مدى استخدام العناصر العامية في الفصحى .

وكما هو متوقع فإن أكثر الأفعال تكرارا بين هذه العناصر العامية هي : (راح – إجَـ – شاف) إضافة إلى اللازمة (بِدُّو) والكلمات (فى – لازم) .

سادسا – مدى إفادة تعليم العربية من هذه الدراسة:

وإذا كان التحليل اللغوي هنا يضيف شيئا عن السلوك اللغوي للمثقفين العرب فإن هذا الشيء بالتأكيد هو أن هناك درجة كبيرة من التنوع – ليس فقط بين المتحدثين العرب – ولكن في الأحاديث المختلفة للفرد الواحد .

وهذه السمة اللغوية تفتقدها معظم برامج تعليم العربية في الولايات المتحدة ، وأشك في وجودها في أرجاء أخرى من العالم يتم تعليم العربية فيها كلغة أجنبية .

وللحقيقة فإنه من الناحية الأكاديمية لا تحقق برامج تعليم اللغة تنمية متكاملة للقدرات الوظيفية للغة أو إتقان جميع مهارتها ، وبرغم ذلك فإن اختلاف تركيبة (نوعية) الطلاب ، وكذا الاحتياجات الجديدة لهؤلاء الطلاب فضلا عن الحقائق الاجتماعية اللغوية التي أظهرها أداء المثقفين العرب ، كل هذا لابد أن يكون له أثر في طريقة رؤيتنا لأهداف تعليم العربية وأغراضه .

إذ لابد أن يصل الطلاب إلى الحد الأدنى من إدراك هذه الحقيقة ، ليس من الناحية الذهنية ، ولكن من الناحية الإجرائية ، وبعبارة أخرى يجب أن يكون الطلاب قادرين على أداء اللغة وإبداء قدر من التنوع .

أما بخصوص تنمية القدرات المتقدمة والمتمثلة في تكييف الكلام طبقا لسياق موقف معين (محدد) فإنه من الممكن إرجاؤه إلى مستوى أعلى من تعليم اللغة ، أو الدراسة في العالم العربي .

وما تمس الحاجة إليه هنا هو دمج حذر للعناصر العامية في مناهج تعليم العربية الهادفة إلى تنمية هذا الوعي الضروري للتنوع ، وفي نفس الوقت الحفاظ على كيان الفصحى وجوهرها .

وهذا يعني أن تطوير القدرة على تنويع الكلام لا ينبغي أن يكون على حساب القدرة على القراءة مثلا ، إذ القراءة هي الهدف الرئيس لمعظم برامج تعليم العربية ، ولا سبيل لهذه التعديلات المقترحة للنيل من هدف القراءة .

١- اعتبارات عند تصميم المنهج : من هذه الدراسة ونظائرها يمكن تحديد بعض لألفاظ العامية التي يغلب تكرارها على لسان المثقفين العرب في المواقف الرسمية وشبه الرسمية .

غير أن اختيار هذى العناصر العامية لا ينبغي أن يكون عشوائيا ، أو معتمدا فقط على مجرد الرغبة في إدخال عنصر عامي ما في المنهج ، بل يجب وضع بعض المعايير الموجهة لهذه العملية مثل المعايير التالي ذكرها ، إضافة إلى معايير أخرى ربما يُحتاج إليها بناء على الخبرة العملية بعد الأخذ بالمعايير الآتية :

أ – التكرار : هذا المعيار يعتمد على قوائم تكرار الكلمات ، ويستخدمه مطورو المنهج بكثرة كأداة للتحكم في اختيار المادة اللغوية ، ولم تخرج دراستنا عن هذا المعيار حيث كانت العناصر العامية المقترحةهي بالفعل الأكثر تكرارا في القائمة .

ب – الاستخدام المتعدد : وهو ما يعني قدرة عنصر ما على آداء عمل عتاصر أخرى (Howatt ١٩٧٤) مثل كلمة (بَسْ) التي تأتي بمعنى (لكن ، هذا يكفي ، توقف) .

ج – المواءمة : وبخلاف المعيارين السابقين اللذين يدخلان في إطار العد والإحصاء فإن هذا المعيار يأخذ في الحسبان الحاجات الاتصالية للطلاب بهدف الحصول على أكبر قدر من التوافق بين المواقف المحددة في وحدة تعليمية والوظائف اللغوية المراد تدريسها من ناحية ، والعناصر المعجمية التي تحقق هاتيك الوظائف في مواقف بعينها من ناحية أخرى .

إن هدف هذا المعيار هو تزويد منهج تعليم العربية بما يساعد المتعلمين على اكتساب – ليس فقط – للقواعد اللغوية ، بل قواعد الاستخدام التي ستجعل " مهمة متعلم العربية هي مواءمة اختياره للعناصر الصوتية والمعجمية والصرفية والنحوية مع السياق الاجتماعي اللغوي للحدث الكلامي ، وليس مجرد الاختيار بين ما هو صحيح وما هو خاطئ " علوش ١٩٩١ م .

د – العناصر العامية المتلازمة : في حين تستخدم المعايير السابقة في الاختيار اللغوي العام ، فإن هذا المعيار يمثل مجموعة من القيود الحاكمة للاختيار واستخدام عناصر عامية معينة ، على سبيل المثال فإن أداة النفي (ما) التي تستخدم لنفي الفعل في

الحاضر والمستقبل في اللهجة السورية تستلزم إضافة الباء الخبرية والسابقة (هـَ) التي تفيد الاستقبال (ما بيعرف – ما هييجي) .

٢ – المستوى الأدنى للأداء : ومن المنطقي أن تُتْبع هذه الدراسة – بالضرورة – بأخرى عن تصميم منهج لتعليم العربية تتناول هذه الأخرى تطوير مجموعة من المعايير أو دليل يحكم اختيار وترتيب المادة اللغوية وكذا نِسَب – كَمّ ُ- وأولويات العناصر المختلفة إضافة إلى أهداف التعليم ، والثمار المأمولة من البرنامج ، أو بعبارة أخرى : كيف يتم تقييم النتائج (انظر علوش ١٩٩٢ م).

وصاحب هذه الدراسة هو من وضع المعايير السابقة تحت العنوان المذكور أعلاه(المستوى الأدنى للأداء) ويتضمن مصطلح(المستوي الأدنى) أن تطوير القدرة على تنويع الكلام وفقا لمعظم المواقف الاتصالية يقع خارج حدود – استطاعة – التعليم في الفصول الدراسية ، فقط ينبغي تنمية القدرة الأولية ، حيث يكفي أن يكتسب الطلاب المعرفة الضرورية لحقيقة هذا المفهوم الاجتماعي اللغوي ، الأمر الذي سيتحول إلى قدرة إجرائية من خلال الخبرة والممارسة اللغوية .

أما كلمة (المستوى) فتعني وجود – أو الحاجة إلى إيجاد – أدوات قياس تناسب كل المهارات اللغوية بما فيها القدرة على تنويع الكلام إلى أعلى درجات الدقة .

وأخيرا يشير مصطلح (الأداء) – الذي يعد المصطلح المحوري – إلى أن المعرفة بالعربية تتضمن في الأساس القدرة على الأداء باللغة العربية ومعها [1] ، على مستويات مختلفة ، ومن خلال وسائل مختلفة ؛ وليس فقط مجرد المعرفة بها .

ومن نافلة القول أن إيجاد المستوى الأدنى للأداء ليس هدف هذه المقالة ، وإنما يمكن أن تشكل المعلومات التي أوضحتها هذى الدراسة ونظائرها نواة التعديلات التي يمكن إدخالها على منهج تعديل العربية .

١- مع المتكلمين بالعربية .

سابعا – الخاتمة :

وبسبب محدودية عينة الكلام التي تم تحليلها هنا ، فإن هذه الدراسة هي تمهيدية – بطبيعتها – إلى حد كبير ، ومن ثم فإن نتائجها ربما تكون صائبة أو العكس ، إلا أنها توضح – بلا ريب – أن المثقفين العرب يختلفون في طريقة استخدامهم للعربية في المواقف الرسمية وشبه الرسمية .

لقد نوّع كل أفراد عينة الدراسة حديثهم وفق المتغيرات السياقية والشخصية ، كما استخدموا عناصر فصيحة وعامية بنسب متفاوتة ، برغم أن اللغة التي ساد استخدامها في المقابلات كانت الفصحى .

لقد استخدم بعض أفراد العينة علامات الإعراب أكثر من غيرهم ، وكل منهم استخدم هذى العلامات بشكل كبير في المواقف الرسمية ، وبوضوح أكثر من الحوارات الثنائية الأقل رسمية ، كما كانت بعض سمات العامية المستخدمة شائعة تقريبا لدى معظم أفراد العينة .

هاتيك السمات العامية قد تكون محل اهتمام عند إجراء أية تعديلات ممكنة في المنهج ، لكن أهم النتائج التي يمكن إثباتها هنا هو أن الفصحى والتنويعات المرتبطة بها هي أدوات تتسم بالحيوية في الاتصال الشفوي خاصة بين المتحدثين المنتمين إلى مناطق لهجية مختلفة ، وخلاصة نتائج الدراسة ضرورة بقاء الفصحى في تعليم غير العرب .

المؤلف

هــــوامــش المــؤلـــف

[أ] - هذا لا يعني أن الأمثلة الأصيلة للغة يجب تجنبها أو إرجاؤها إلى مرتبة ثانوية ، بل ينبغي استخدامها متى احتيج إليها من أجل ترقية استخدام اللغة ، لأنه توجد مهارات مألوفة – بسيطة – مثل القدرة على الفصل والتمييز بين العناصر المنطوقة والمكتوبة في اللغة ، هذه المهارات التي تحتاج الاهتمام ، وإن كانت لا ترتبط بالصحة اللغوية .

[ب] – العنصر يعني : الكلمة أو السابقة أو اللاحقة أو الصوت .

[ج] – التنوع الداخلي يستخدم هنا بمعنى مشابه للتحولات في أصل الكلمة .

[د]- مجموعة (ليدز) تحتوي على عينة من كلام المثقفين العرب ، انظر: الحسن ٧٧ ، ١٩٧٨ ، سلاّم ١٩٧٨ ميتشل ٧٧ ، ١٩٧٨ .

[ه] ـ – يستلزم هذا بالطبع مراجعة مستمرة للدليل العربي الصادر عن المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL مسايرة للبحوث الجارية .

[و] – تم إجراء جميع المقابلات الهاتفية بواسطة الباحث، وهو أحد ممتحني اختبارات الإتقان الشفوي للعربية في الشهادة التي يمنحها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية .

[ز]- تم استبعاد هذه المقابلة من عينة الدراسة نظرا لإفراطها في استخدام العامية بشكل لا يتماشى مع بقية المقابلات .

[ح] – الاتصال الشخصي ١٩٩٤ ، انظر أيضا : شميدت ١٩٧٤ لمزيد من المناقشات حول استخدام السابقة (بـ) مع الأفعال الفصيحة .

[ط] – انظر بيلناب ١٩٨٧ .

[ى] – هذه الكلمة (بِدو) – برغم المعروف عنها أنها فعل – فإنها في الأساس شبه جملة ، جار ومجرور ، مثل (بِوِدّى) التي لا تزال مستخدمة في جنوب العراق وغرب إيران .

[ك] – وفقا لنطق هذا المتحدث فإن الحركة الأولى في كلمة (وَلاّ َ) بمعنى (أو) هي حركة محايدة [   ] [1].

١ـ ليست فتحة ، وإنما حركة قريبة منها ، تشبه الحركتين الأولى والأخيرة في الكلمة الإنجليزية **banana** انظر بعض التفاصيل عن هذه الحركة في – أكنونر : نحو نطق إنجليزي أفضل ، ترجمة محي الدين كامل ، القاهرة ١٩٩٣ ، ص ١٦١ .

الملاحق

قائمة الكلمات العامية المستخدمة في المقابلات المسجلة :

التكرار	الكلمة	المعنى
١٨	ما	لا
١٢	في	يوجد
١٠	يا للي	الذي / ما (للعاقل وغير العاقل)
٧	شْوَيْ	قليل
٧	هُون	هنا
٧	لأ	لا
٦	ِوين	أين
٦	ِبدو	يريد
٥	بعدين	بعد ذلك / حينئذ
٤	بَسْ	ولكن
٤	راح	ذهب
٤	بَقَى (بهمزة بدل القاف)	حينئذ / ولذا
٤	إلَ ًكْ	لك
٤	شاف	رأى
٣	ولاّ [ك]	أو
٣	إجَـ	جاء
٣	ِنحْنَ	نَحنُ
٢	إلْهَ / إلَـ	لها
٢	تْجوَّز	تزوج

٢	إللي	الذي / التي (لغير العاقل)
٢	ِكيف	كيْف
٢	أهلين	أهلا
٢	مْليح	جيد
٢	هايْ	هذا – هذه
٢	شو	ما (الاستفهامية)
٢	هْنيك	هناك
١	نرفزِي (نرفزة)	إهاجة
١	مْنين	من أين
١	مِنشان (مِنْ شان)	من أجل
١	زور	الحلق
١	لُوَز	اللوزتان
١	مِشْ	لا
١	إي	نعم
١	هُونْ	هنا
١	جاب	جاء بـ أو جلب
١	تَبَعْ	يتبع
١	حكى	تكلم / قال
١	عَنّا	عندنا
١	لازم	ضروري
١	وْلاد	أطفال
١	جوز	زوج

١	مَرَتو	زوجته (امرأته)
١	انْبَسَط	انبسط ، سُرَّ
١	لِسّ َ (للساعة)	ليس بعد
١	هِيكْ	مثل هذا
١	لِيشْ	لماذا
١	ما هيك	ما هكذا
١	إيوَ	نعم
١	بْيفتكر	يفكر
١	مِفْتِكْرَ	يعتقد / كان يعتقد
١	تمنطاش	ثمانية عشر
١	خّلَّ	جعل

مــــــراجـــــع المـــؤلـــــف

فهـــرس الأشــــــكال

فهــــــرس الجــــــداول

الجدول التاسع : تكرار الألفاظ العامية والفصيحة من الفصائل النحوية والنسبة المئوية لكل منهما:

الجدول العاشر : تكرار المفردات العامية المستخدمة في موقف رسمي :

الفـــهـــرس العـــام

فـــي هـــذه الدراســـــة :

مشكلة طريفة ، غاية الطرافة ؟ إن المستشرق عندما يتعلم الفصحى يُفجا بأن المتحدث العربي يحشر في فصحاه بعض عناصر عاميته ، وهنا يقع المستشرق في حيرة من أمره ، إنه ربما لا يفهم ما يقال ، أو يفهم بشكل غير مكتمل ، ومن ناحية أخرى فإنه إذا تحدث بالفصحى أمام أصحاب اللغة وجدوا في بعض كلامه غرابة لم يألفوها .

ولذا تسعى هذه الدراسة المهمة إلى حصر العناصر العامية التي يميل إليها المثقف العربي في فصحاه لتدخل ضمن مناهج تعليم العربية للأمريكيين حتى يفهم متعلم العربية من هؤلاء القوم الفصحى العربية بشكل أدق ، ولكي يكون كلامه متوائما مع ما يفعل العرب ، خاصة في المواقف الرسمية ، وشبه الرسمية.

اقرأ هذه الدراسة لتعرف الحكاية من البداية إلى نهايتها ، ومن الألف إلى الياء

المـــتـــرجـــمـــان .

نلتقي – إن شاء الله - في الدراسة القادمة للدكتور أحمد مصطفى أبو الخير

تحت عنوان :

التراث العربي

في كتب تفسير الأحلام

دراسة في اللغة والثقافة والحضارة .

من إصدارات الأستاذ الدكتور

أحمد مصطفي أبوالخير

١- العربية في بلدان غير عربية ، القاهرة ٢٠٠٢م

٢- اللغة العربية في أندونيسيا (مترجم بالاشتراك) ٢٠٠٢م .

٣- اللغة العربية في إيران (مترجم بالاشتراك) ٢٠٠٢م.

٤- العربية بين اليهود والعبرية بين العرب في فلسطين المحتلة (مترجم بالاشتراك) القاهرة ٢٠٠٢م.

٥- اللغة العربية في مالطة (مترجم بالاشتراك) القاهرة ٢٠٠٤م.

٦- اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية (مترجم بالاشتراك) ٢٠٠٤م.

٧- اللغة العربية في القانون الدولي والعلاقات الدولية والمنظمات الدولية والإقليمية ، القاهرة ٢٠٠٤م.

٨- عبقرية اللغة العربية ... ٢٠٠٢م.

٩- القول الفصل في رسم همزتي القطع والوصل ، القاهرة ١٩٩٧م.

١٠- لغتنا العربية بين حضور القاعدة ومرونة السياق ، القاهرة ١٩٩٨م.

١١- العربية والملايو (دراسة تقابلية على مستوي الأصوات والدلالة) القاهرة ١٩٩٧م.

١٢- الصرف العربي (قراءة أصواتيه) القاهرة ١٩٨٩م.

١٣- الأصوات في رواية حفص عن عاصم ، القاهرة ١٩٨٩م.

١٤- من ألفاظ اللغة في القرآن الكريم ، القاهرة ١٩٩٠م.

١٥- أصوات العربية ، القاهرة ٢٠٠٢م.

١٦- دراسات ألسنية ، الجزء الأول ، القاهرة ١٩٩٨م.

١٧- دراسات ألسنية ، الجزء الثاني ، القاهرة ١٩٩٨م.

١٨- الصرف العربي والنحو ، القاهرة ٢٠٠٠م.

١٩- النحو العربي ، القاهرة ٢٠٠١م.

٢٠- قراءات في أدب العربية ، الجزء الأول (بالاشتراك) ١٩٩٦م.

٢١- قراءات في أدب العربية ، الجزء الثاني (بالاشتراك) ١٩٩٦م.

٢٢- الوصية الرضية من الراعي إلي الراعية ... تأليف العلامة عثمان ابن فودي (ت ١٨١٧م) تقديم وتعليق الدكتور أحمد مصطفي أبو الخير ، ١٩٩٠م.

٢٣- نصوص من القرآن والسنة : (تفسير سورة النور – قراءة المستقبل في أحاديث النبي الأكرم ﷺ) ٢٠٠٣م.

٢٤- صفحات منسية من تراث العربية ، المغيلي في كتابيه : (أسئلة الأسقيا وأجوبة المغيلي – مصباح الأرواح في أصول الفلاح) ١٩٩٦م.

٢٥- الأصبهاني الشاب قارئ المدينة المنورة (تحت الطبع).

٢٦- إنقاذ الثروات المهدرة الطريق إلى بيئة آمنة نظيفة (تحت الطبع) .